

**FILOZOFICKÁ FAKULTA  
UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE**

**KATEDRA PSYCHOLOGIE**

**2007**

**Rigorózní práce**

**DYNAMICKÉ HODNOCENÍ - S DŮRAZEM NA  
PŘÍSTUP REUVENA FEUERSTEINA - A JEHO  
VYUŽITÍ V OBLASTI PŘEDŠKOLNÍ PŘÍPRAVY**

**(DYNAMIC ASSESMENT – WITH THE EMPHASIS ON  
THE APPROACH OF REUVEN FEUERSTEIN - AND ITS  
UTILIZATION IN THE AREA OF PRESCHOOL  
ADJUSTMENT )**

**zpracovala:** Mgr. Kristýna Chuchutová

**konzultantka rigorózní práce:** PhDr. Eva Šírová, Ph. D.

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Praze 20. září 2007

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala PhDr. Evě Šírové, Ph. D., za obětavé a podpůrné vedení této práce. Děkuji také RNDr. Petru Boschkovi, Csc., za pomoc při statistické analýze dat.

Dále bych chtěla vyjádřit dík pracovníkům Pedagogicko psychologické poradny v Modřanech, především Mgr. Jitce Zemanové, za ochotnou pomoc a spolupráci. Děkuji zaměstnancům Mateřské školy Pod Sady a Mateřské školy Šmolíkova za vytvoření výborných podmínek pro realizaci empirické části této práce.

## **Resumé**

Dynamické hodnocení představuje alternativní diagnostický přístup, zaměřený na odkrytí reálného potenciálu testované osoby, k němuž směřuje skrze orientaci na proces výkonu. Usiluje o smysluplné propojení s intervencí, jež bezprostředně využívá diagnostická zjištění k podpoře rozvoje daného jedince.

Tato práce shrnuje základní informace o uvedeném diagnostickém směru – jeho vlastnosti, vymezení oproti tradičním způsobům testování a historický vývoj. Dále poukazuje na možnosti jeho využití, zejména v oblasti předškolní diagnostiky a vzdělávání, jako prostředek prevence výchovných a vzdělávacích obtíží v prvních letech školní docházky.

Hlavním cílem práce je tedy přispět k šíření dynamického přístupu, který považuji za hodnotnou alternativu či smysluplné doplnění tradičních způsobů testování.

## **Abstract**

Dynamic assessment constitutes an alternative diagnostic approach, focused on revelation of the tested person's real potential, which is reached and observed via the emphasis on the process of the achievement. It aims at meaningful connection with the intervention that immediately makes use of diagnostic findings to support the development of an individual.

This work summarizes essential information about the mentioned diagnostic trend – its characteristic, a definition compared to conventional ways of testing and historical development. It further adverts to possibilities of its utilization, especially in the area of preschool diagnostic and education as an instrument of the prevention of educational and behavioural difficulties during the first years of the school attendance.

The main goal of this work is to contribute to an expansion of the dynamic approach, which I consider to be a valuable alternative and/or a meaningful completion of conventional methods of testing.

# OBSAH

<b>1. ÚVOD.....</b>	<b>1</b>
<b>2. ŠKOLNÍ ZRALOST .....</b>	<b>3</b>
2.1. TEORETICKÉ SOUVISLOSTI.....	4
2.1.1. SYSTÉMOVÉ POJETÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI .....	5
2.2. DIMENZE ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI.....	7
2.2.1. PŘEDPOKLADY NA STRANĚ DÍTĚTE.....	9
2.2.2. PŘEDPOKLADY NA STRANĚ RODINY .....	14
2.2.3. PŘEDPOKLADY NA STRANĚ MATEŘSKÉ A ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	15
2.3. DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI.....	16
2.3.1. VÝVOJ DIAGNOSTICKÉHO PŘÍSTUPU .....	19
<b>3. DYNAMICKÁ DIAGNOSTIKA .....</b>	<b>21</b>
3.1. ZÁKLADNÍ VLASTNOSTI DYNAMICKÉ DIAGNOSTIKY .....	23
3.2. HISTORICKÝ VÝVOJ DYNAMICKÉHO PŘÍSTUPU .....	27
3.2.1. L. S. VYGOTSKIJ .....	28
3.2.2. R. FEUERSTEIN.....	30
3.2.3. DALŠÍ PŘÍSTUPY DYNAMICKÉ DIAGNOSTIKY .....	44
3.3. APLIKACE DYNAMICKÉHO PŘÍSTUPU.....	46
3.3.1. D. TZURIEL – METODY DYNAMICKÉHO HODNOCENÍ .....	47
3.3.2. VÝZKUM DYNAMICKÉHO HODNOCENÍ.....	48
<b>4. VÝZKUMNÝ PROJEKT A JEHO CÍLE.....</b>	<b>53</b>
4.1. VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	54
4.2. POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	54
4.2.1. MATEŘSKÉ ŠKOLY ZAČLENĚNÉ DO VÝZKUMU .....	54
4.2.2. VÝZKUMNÉ OSOBY .....	56
4.3. POPIS POUŽITÝCH METOD .....	58
4.3.1. OVĚŘOVANÉ METODIKY .....	58
4.3.2. METODY POUŽITÉ PRO SROVNÁVÁNÍ DRUHŮ PŘEDŠKOLNÍ PŘÍPRAVY .....	61
4.4. REALIZACE VÝZKUMNÉHO PROJEKTU .....	64
4.5. VÝSLEDKY .....	67
4.5.1. SCREENINGOVÉ VYŠETŘENÍ.....	67
4.5.2. POZOROVÁNÍ A ROZHOVORY S PRACOVNÍKY MŠ .....	74
4.5.3. ROZHOVORY S RODIČI .....	78
<b>5. DISKUSE I.....</b>	<b>81</b>
<b>6. STAV VÝZKUMNÉ PROBLEMATIKY PO ZAVEDENÍ PERSONÁLNĚ – ORGANIZAČNÍCH ZMĚN .....</b>	<b>86</b>
6.1. VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	87
6.2. POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	87
6.3. VÝZKUMNÁ METODA.....	88
6.4. REALIZACE VÝZKUMNÉHO PROJEKTU .....	88
6.5. VÝSLEDKY .....	88

<b><u>7. DISKUSE II.....</u></b>	<b><u>92</u></b>
<b><u>8. ZÁVĚR.....</u></b>	<b><u>93</u></b>
<b><u>9. POUŽITÁ LITERATURA.....</u></b>	<b><u>95</u></b>

## **SEZNAM TABULEK**

Tabulka č. 1: Odklady školní docházky v ČR v letech 1995 – 2003	<b>3</b>
Tabulka č. 2: Základní rozdíly mezi tradiční a dynamickou diagnostikou	<b>21</b>
Tabulka č. 3 : Základní charakteristiky výzkumných objektů	<b>45</b>
Tabulka č. 4 : Další charakteristiky výzkumných objektů	<b>46</b>
Tabulka č. 5 : Počty probandů v jednotlivých fázích výzkumu	<b>47</b>
Tabulka č. 6: Věkové rozložení probandů, použitých pro analýzu dat (stav na začátku školního roku)	<b>47</b>
Tabulka č. 7: Počet probandů, použitých pro analýzu dat, s odkladem školní docházky	<b>48</b>
Tabulka č. 8 : Experimentální MŠ - rozdíl v posunu začátek/konec školního roku	<b>60</b>
Tabulka č. 9 : Kontrolní MŠ - rozdíl v posunu začátek/konec školního roku	<b>60</b>
Tabulka č. 10 : Souhrnný posun v experimentální i kontrolní MŠ	<b>61</b>
Tabulka č. 11: Wilcoxonův test – výstupy	<b>62</b>
Tabulka č. 12: Analýza věkových rozložení výzkumných souborů	<b>64</b>

# 1. Úvod

*„Prakticky všechny testy každodenně využívané v různých oblastech psychologické a pedagogické praxe jsou statické. Měří výsledek a nikoli proces, který dovedl jedince k výsledku. (...)*

*Fakt, že se psychologických testů zmocnila statistika, vedl k tomu, že se zpravidla hledají statisticky relevantní indikátory, které však vůbec nemusejí být psychologicky použitelné. Přitom podstatný smysl diagnostiky je umožnit využití výsledků testů pro pomoc jedinci“ (Mertin, Bidlová, 2005, str. 14 – 15).*

Uvedená citace poukazuje na některé z nedostatků či omezení tradičních, tzv. statických testů. Jednu z alternativ, kterými lze konvenční diagnostiku smysluplně doplnit a zefektivnit, představuje dynamický přístup, orientovaný na proces vzniku výkonu, jehož analýza umožňuje odkrytí potenciálu jedince, resp. jeho schopnosti učit se. Náplní dynamického vyšetření je tedy relativně obsáhlá diagnostika úzce propojená se specifickou intervencí.

Stěžejní cíl teoretické části této práce spočívá ve vytvoření základního, avšak reprezentativního a komplexně pojatého souhrnu informací o tomto novém diagnostickém proudu, který u nás zatím zůstává nepříliš rozpracovanou oblastí. Příslušné kapitoly se zaměřují především na základní principy a jejich souvislosti, pozornost je dále věnována okolnostem v historii tradičního testování, jež vedly ke vzniku tohoto diagnostického směru, a jeho dalšímu vývoji. Pro doplnění výkladu je dále popsán konkrétní diagnostický nástroj a výzkumná šetření, jež jsou na dynamickém přístupu založena.

Další část teoretického textu mapuje problematiku školní zralosti a připravenosti, poukazuje na vývoj v posledních letech a zdůvodňuje účelnost využití principů dynamického přístupu v této oblasti.

Obsahem empirické části je ověření účinnosti metodiky předškolní přípravy, již vytvořili odborníci z Pedagogicko psychologické poradny v Modřanech a která vychází z principů dynamického přístupu. Kvalitativně pojaté komparativní výzkumné šetření se zakládá na využití několika empirických metod (pozorování, rozhovor, porovnávání výstupů screeningových vyšetření školní zralosti), jejichž výsledky přinášejí relativně komplexní pohled na problematiku.

Souhrnně vzato spočívá cíl celé této práce v představení teoretických základů a souvislostí dynamického přístupu, ale také v poukazu na možnosti a limity jeho využití, a to především na poli diagnostiky školní zralosti a připravenosti a zároveň v oblasti intervence zacílené na předškolní přípravu.

Obzvláště při soudobém zvyšování nároků společnosti na kvalifikaci (Šebová, 2004) se v souladu s mnohými autoritami (např. Čáp, 1993; Langmeier, Krejčířová, 1998; Vágnerová, 2000) domnívám, že nástup do školy představuje důležitý vývojový mezník, jenž od dítěte vyžaduje adaptaci na pronikavé změny v mnoha oblastech. Proto považuji za vysoce žádoucí pracovat na kvalitních programech předškolní přípravy, které by usnadnily začátky školní výuky a umožnily tak co nejširší využití potenciálu každého jedince už od počátků formálního vzdělávání.

Práce rigorózní do značné míry vychází z diplomové práce „Dynamické hodnocení a jeho využití v diagnostice školní zralosti a připravenosti“, jež byla obhájena na katedře psychologie FF UK v květnu 2007. Oproti dané diplomové práci je v předloženém textu rigorózní práce věnován větší prostor přístupu Reuvena Feuersteina. Tato skutečnost je důsledkem objevení dalších teoretických zdrojů, stejně jako absolvování výcviku v jedné z metod tohoto autora (FIE – I) – obojí přivedlo autorku k pochopení zásadního významu, jež nabývá dílo R. Feuersteina ve vývoji dynamického hodnocení. Oproti diplomové práci jsou zde hlouběji rozpracovány také další subkapitoly, věnované historii dynamického přístupu.

Empirická část práce byla rozšířena o reflexi stavu výzkumné problematiky po roce, v němž byla PPP v Modřanech z personálních důvodů donucena k systémovým změnám, jež mají značně omezující dopad na průběh programu předškolní přípravy ve spádové oblasti. Text se pokouší detailně zachycovat pohled ze strany zkoumané mateřské školy i PPP v Modřanech.

Rigorózní práce dále reaguje na kritické připomínky, jež byly vzneseny v opONENTSKÉM POSUDKU k diplomové práci.



## 2. Školní zralost

*„Nebo pláň mdlá, k vštěpování vzatá, mdle a znenáhla roste, silnější spěšně a mocně. Koníček také příliš časně zapřažený zemdlen bývá; ale dáš-li mu čas k vymrštění se, potáhne tím silněji a nahradí všechno“ (Komenský, Informatorium školy mateřské, kap. XI.; in Šturma, in Říčan, Krejčířová a kol., 1997, str. 225).*

Nástup do školy je důležitým zlomem ve vývoji dítěte, ale také v životě celého rodinného společenství, *„představuje v našem vzdělávacím systému stále významný předěl v životě dítěte. Mění se přístupy dospělých, režim dne dítěte, jeho role i požadavky na ně kladené“ (Meritn, in Mertin, Gillernová (eds.), 2003, str. 217). Že se jedná o mezník, k němuž bývá stále častěji přistupováno s opatrností a s obavami, dokládá mj. následující tabulka:*

*Tabulka č. 1: Odklady školní docházky v ČR v letech 1995 - 2003*

<b>Rok</b>	<b>Procento dětí s odkladem školní docházky v ČR</b>
1995	17,9
1997	19,2
1999	21,7
2001	22,9
2003	23,8

*(Šebová, 2004, str. 14)*

Schéma postihuje vývoj v posledním desetiletí, problematika školní zralosti (zmiňovaná již ve Velké Didaktice J.A.Komenského) však výrazně nabývá na významu už v 60. letech minulého století – což lze považovat za následek vzrůstající náročnosti školy (Kern, 1963; Langmeier, Langmeierová, 1966; Jirásek, 1970 a další; in Vágnerová, 2000), ale také za projev skutečnosti, že *„rodiče jsou si stále více vědomi své odpovědnosti za všestranný prospěch dítěte, k němuž úspěšná školní kariéra nevyhnutelně patří“ (Matějček, 1991, str. 113).*

Jak uvádí Šebová (2004, str. 4 - 5), *„zákonitosti dětského vývoje zůstávají stejné. Co se mění, je objektivní i subjektivní význam vzdělání. Vzrůstají nároky*

*společnosti na kvalifikaci. (...) V tomto světle je tedy pochopitelné, že roste intenzita vzdělávacího procesu co do množství látky vtěsnané do časové jednotky. Zmenšuje se tak prostor pro další vysvětlení, procvičení a zopakování látky. Při takto zvýšených nárocích děti školsky neúspěšných přibývá - a to zvláště mezi těmi, které nebyly při zahájení školní docházky školsky zcela zralé a připravené“.*

V souvislosti s tímto vývojem vzrůstají nároky nejen na dítě a jeho okolí, ale také na pedagogicko psychologickou diagnostiku, jejímž úkolem je s co možná nejvyšší mírou objektivity a komplexity určit školní zralost a připravenost dítěte\*, čímž mu má umožnit hladký vstup do procesu školního vzdělávání.

## **2.1. Teoretické souvislosti**

Dosažení školní zralosti a připravenosti lze v jistém smyslu považovat za završení předchozí vývojové etapy, kterou je předškolní věk. *„Ani není třeba podotýkat, že je to jedno z nejzajímavějších vývojových období člověka. Je to čas neutuchající aktivity tělesné i duševní, velkého zájmu o okolní jevy, doba, která je nazývána obdobím hry, protože je to právě hrová činnost, v níž se aktivita dítěte projevuje především. Celé předškolní období je charakteristické významnými změnami v různých oblastech biologického a psychosociálního vývoje“* (Šulová, in Mertin, Gillernová (eds.), 2003, str. 11).

Uvažujeme-li ve vztahu ke školnímu vzdělávání, vyúsťuje tato mimořádně dynamická a složitá etapa v *„dosažení takového stupně vývoje, který umožňuje dítěti se zdarem si osvojovat školní znalosti a dovednosti“* (Šturma, in Říčan, Krejčířová a kol., 1997, str. 225).

Historické, avšak stále aktuální vymezení vývojové úrovně, která podmiňuje úspěšný start školní docházky, formuloval ve svém Informatoriu školy mateřské Komenský: *„1. Jestliže umí, což v mateřské škole uměti mělo. 2. Jestliže se při něm pozornost k otázkám a jakáz takáz k odpověďem důmyslnost spatřuje. 3. Jestliže ukazuje na sobě jakousi chtivost vyššího umění“* (in Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 103). Langmeier a Krejčířová (1998) spatřují tato kritéria ve vztahu ke třem časovým dimenzím - úspěšný nástup do školy lze tedy očekávat u dítěte, které si

---

\* Stejně jako někteří autoři (např. Mertin, in Mertin, Gillernová (eds.), 2003) zde termíny „zralost“ a „připravenost“ používám promiscue (pojem „připravenost“ spíše - nikoli však zpravidla – ve vztahu k charakteristikám ovlivnitelným učením), protože se domnívám, že se jedná o provázané koncepty, které lze oddělit pouze uměle (viz dále).

v minulém vývoji osvojilo potřebné dovednosti a návyky, v současnosti projevuje přiměřenou kvalitu aktivní pozornosti a intelektových schopností, ale také adekvátní motivaci pro budoucí činnost ve škole.

Podle dětského psychiatra Tramera je ke zdárnému nástupu do školy třeba *„tělesně-duševně-duchově-sociální zralost, při níž školní začátečník sám ve škole podstatně netrpí, ani druhým nečiní utrpení“* (in Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 103). Tato definice poukazuje na důležitý fakt – školní zralost je třeba brát jako komplexní jev, který kromě zralosti určitých struktur a funkcí CNS úzce souvisí také se *„záměrným a nezáměrným ovlivňováním a podněcováním v prostředí, v němž dítě vyrůstá“* (Šturma, in Říčan, Krejčířová a kol., 1997, str. 225).

Pro označení takových kompetencí, které podmiňují úspěšný nástup do školy, avšak jejich rozvoj závisí na specifické sociální zkušenosti spíše než na zrání, bývá užíván termín „školní připravenost“. Podle Vágnerové (2000) tento pojem vyjadřuje především sociální a hodnotovou připravenost pro školní vzdělávání: *„Dítě musí dosáhnout přijatelné socializační úrovně, mělo by zvládnout určité role, umět přijatelným způsobem komunikovat, respektovat běžné normy chování. V socializačním procesu má největší význam rodina (...), je důležitý i obecný postoj ke vzdělání, který ovlivňuje motivaci dítěte ke školní práci“* (Vágnerová, 2000, str. 147).

Vydělení termínu „školní připravenost“, „jehož oprávnění samostatné existence bylo a zřejmě ještě stále je diskutováno pedagogy a psychology“ (Šebová, 2004, str. 8) lze dle mého názoru chápat jako snahu o postižení komplexního problému, kterým školní zralost bezesporu je.

### **2.1.1. Systémové pojetí školní zralosti a připravenosti**

Za zajímavější koncepci, která pojímá školní zralost v důležitých souvislostech a rovněž tak vystihuje její těsnou provázanost s vnějšími faktory, považuji přístup Mertina (in Martin, Gillernová (eds.), 2003). Autor poukazuje na důležitou skutečnost, že zatímco tradiční přístup k diagnostice školní zralosti soustředil svou pozornost téměř bez výjimky na dítě, v posledních 20 – 25 letech dochází k posunu k systémovějšímu vidění problematiky a tím také k nárůstu zájmu o faktory na straně školského systému, jež jsou pojímány jako důležité činitele pro určení vhodnosti nástupu konkrétního dítěte do školy.

*„Změna pojetí školní zralosti souvisí s odklonem od medicínského přístupu v pedagogice a psychologii. Je totiž evidentní, že biologické předpoklady (např. schopnosti, zralost jedince) ovlivňují vzdělávací výsledky jen částečně. (...) Současně se stále více prosazuje ekologický, systémový přístup k psychickým jevům. Žádnou jednotlivou skutečnost nemůžeme vytrhnout z kontextu dílčích vlivů, působení. (...) Tak např. v souvislosti se vzděláváním se uvádí, že prakticky každé šestileté dítě je vzdělavatelné, pokud odpovídajícím způsobem upravíme obsah a formu vzdělávání a přizpůsobíme přiměřeným způsobem podmínky vzdělávání“ (Mertin, in Mertin, Gillernová (eds.), 2003, str. 220).*

Poukaz na posledně uvedenou skutečnost lze nalézt také v práci Šebové (2004), která přináší mezinárodní srovnávání věkových hranic určených za vhodné pro nástup do školy. Např. ve Španělsku a ve Francii je tímto mezníkem věk šesti let, jinde (Finsko, Island, Rusko, Švýcarsko) nastupují do školy děti až o rok později, tj. v sedmi letech, zatímco např. na Maltě a v Nizozemsku se stávají školáky již děti pětileté – zde však autorka uvádí, že *„podle mých vědomostí se v těchto školských systémech vesměs jedná spíše o „předškolní“ přípravu, tedy rozvoj dílčích schopností a dovedností tak, aby se mohly stát prostředkem pro vlastní výukový proces“ (Šebová, 2004, str. 6).*

Na otázku školních nároků a také na roli osobnosti učitele poukazují v této souvislosti Langmeier a Krejčířová (1998), když hovoří o potřebě individualizace výuky pro děti s nerovnoměrnou zralostí různých složek psychiky a o integraci dětí s rozličnými typy postižení do běžných škol. Upozorňuje na nesprávnost přístupu, který chápe otázku zralosti dítěte pro školu jednostranně, tj. vychází pouze z proměnných na straně dítěte a opomíjí tak neméně důležitou problematiku, týkající se *„zralosti školy a zralosti učitele“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 114).*

Pokud tedy vycházíme ze systémového pojetí školní zralosti, chápeme vhodnost nástupu do školy u konkrétního dítěte jako *„výslednici charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské školy a charakteristik a požadavků školy“ (Mertin, in Mertin, Gillernová (eds.), 2003, str. 220) – při úvaze o nástupu tzv. problémového dítěte do školy pak lze vyžadovat snahu o přizpůsobení ve všech prvcích systému, tj. nejen u dítěte a v rodině, ale také na straně školy, jejích nároků a požadavků.*

Vizi takového stavu popisuje Valentová (in Kolláriková, Pupala (eds.), 2001, str. 219): *„Slovenská i česká škola v prvních letech 21. století již pracují podle nové*

*koncepte. Děti se hrou připravují na školní práci, paní učitelka individuálně diagnostikuje vývojovou úroveň nových školáků a přizpůsobuje počáteční výuku jejich potřebám. Pak již v „tradičním“ pojetí nebudeme diskutovat o školní zralosti a připravenosti, ale spíše o možnostech pedagogicko-psychologické intervence ve prospěch rozvoje osobnosti každého dítěte. Realita je však jiná, přes mnohé pozitivní změny v primárním vzdělávání přetrvává urychlená orientace na výkon v oblasti čtení, psaní, počítání. (...) Diagnostika školní zralosti a připravenosti i volba korektivních opatření zůstává tedy i nadále v centru pozornosti poradenské i pedagogické praxe“.*

## **2.2. Dimenze školní zralosti a připravenosti**

Výčet charakteristik či znaků školní zralosti (připravenosti) je spíše seznamem konvenčních kategorií než systematickou klasifikací (Valentová, in Kolláriková, Pupala (eds.), 2001). V pedagogické i psychologické praxi, stejně jako v učebnicích vývojové psychologie a diagnostiky, se hovoří převážně o těchto kategoriích (Langmeier, Krejčířová, 1998):

- **somatická zralost** – posuzuje pediatr s ohledem na zdravý vývoj organismu, především CNS
- **kognitivní zralost** – „změny ve vnímání (pročleněnost zrakového i sluchového vnímání – schopnost rozlišit části vjemové struktury) a myšlení (počátky konkrétního operačního myšlení), významná je i paměť a určitá zásoba znalostí a zkušeností“ (Šebová, 2004, str. 7)
- **emocionální, sociální zralost** – jistá úroveň emocionální stability, odolnost k frustracím, schopnost přijmout neúspěch, odložit bezprostřední splnění svých přání, schopnost odloučit se od matky a podřídit se autoritě, začlenit se do skupiny vrstevníků (Šturma, in Říčan, Krejčířová a kol., 1997)

Další autoři (Mertin, in Mertin, Gillernová (eds.), 2003; Šturma, in Říčan, Krejčířová a kol., 1997) komentují ještě následující složky školní zralosti:

- **pracovní zralost** – schopnost odlišit hru od povinností, přijmout úkol, určitou dobu u něj setrvat a snažit se jej dokončit i přes nastalé překážky; schopnost sebeřízení, vědomé zaměření pozornosti žádoucím směrem;

odpovídající psychomotorické tempo (také Valentová, in Kolláriková, Pupala (eds.), 2001)

- **věk dítěte**
- **pohlaví**

Všechny z uvedených složek lze považovat za proměnné na straně dítěte. Mertin (in Mertin, Gillernová (eds.), 2003) v souladu se systémovým pojetím školní zralosti (viz výše) vyčleňuje ještě další tři skupiny proměnných vztahujících se ke konceptu školní zralosti, jimiž jsou:

- **předpoklady na straně rodiny** - podnětnost rodinného prostředí, klima v rodině, socioekonomický status, očekávání ohledně výsledků vzdělávání, související s hodnotou a smyslem přikládaným vzdělávání v rodině (Vágnerová, 2000)
- **předpoklady na straně mateřské školy** - zaměření na rozvoj specifických školních dovedností, profesní kompetence učitelek apod.
- **předpoklady na straně základní školy a školského systému** - program, podle něž se ve škole vzdělává (RVZP), ostatní podmínky ve škole

Inovativnost systémového přístupu (a tedy i začlenění charakteristik rodiny a školského systému do konceptu školní zralosti) byla již zmíněna v předcházejícím textu. Pokud jde o proměnné na straně dítěte, Šebová (2004) nezaznamenává na základě srovnávání kritérií z 60. a 90. let žádné výraznější změny, zejména v požadavcích na pracovní, emoční a sociální zralost. Za „přísnější“ označuje kritéria v oblasti vývoje řeči a smyslového vnímání – „*to by opravdu mohlo být reflexí zrychleného postupu ve výuce v 1. třídě*“ (Šebová, 2004, str. 9).

Kritéria školní zralosti, jež zde byla krátce popsána a stručně zhodnocena z historické perspektivy, podrobněji rozebírá následující text. Různými způsoby diagnostiky školní zralosti a jejích jednotlivých komponent se zabývá poslední subkapitola tohoto oddílu.

### 2.2.1. Předpoklady na straně dítěte

#### SOMATICKÁ ZRALOST

Význam tělesné zralosti pro zdárný vstup do školy studovala již klasická odbornice v oblasti ontogeneze v prvních letech života Hetzerová (1936; in Langmeier, Krejčířová, 1998) – u 97,1% dětí, které již prošly tzv. první proměnou tělesné stavby (celkové protažení postavy, prodloužení končetin, relativní zmenšení velikosti hlavy, zúžení a oploštění trupu, postupné odlišování hrudníku od břicha, dosažení rukou na ušní lalůček opačné strany těla – tzv. filipínská míra), zaznamenala Hetzerová také vyspělost v testech školní zralosti a lepší školní výsledky než u dětí tzv. předškolního typu, které výše uvedené somatické znaky dosud nevykazovaly.

Výsledky studií zkoumající vliv výše uvedených a dalších ukazatelů však neposkytují jednoznačné závěry – zatímco např. Kotulán (1966; in Šturma, in Říčan, Krejčířová a kol., 1997) nezjistil statisticky významnou souvislost mezi školním prospěchem či adaptací na školní prostředí a proměnnými jako tělesná výška či kostní věk, Jirásek a Tichá (1968; in Šturma, in Říčan, Krejčířová a kol., 1997) prokázali významný vliv růstového věku na prospěch v prvním pololetí školní docházky. Langmeier a Krejčířová (1998) ovšem soudí, že tento závěr platí pouze pro krajní části spektra, tj. pouze pokud srovnáváme jedince v oblasti tělesného vzrůstu výrazně pod- a nadprůměrné, v rámci širšího průměru se ale nejedná o významný ukazatel.

Navzdory určité rozporuplnosti v oblasti výzkumu lze shrnout: „*S proměnou tělesné stavby úzce souvisí změny v ovládání těla. (...) Dítě lépe šetří silami, je schopno i drobných a přesnějších pohybů (nezbytných při psaní), lépe koordinuje automatické i volní pohyby*“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 110 – 111).

Důležitým důsledkem somatických změn tohoto období je nárůst obranyschopnosti organismu (Valentová, in Kolláriková, Pupala, 2001), která rovněž významně ovlivňuje školní úspěšnost – jak konstatuje Mertin (in Mertin, Gillernová (eds.), 2003), u často nemocných dětí existuje vyšší pravděpodobnost, že nebudou zvládat požadavky školy.

Jedním z klíčových faktorů, který podmiňuje úspěšný nástup do školy a úzce souvisí s výše uvedenými změnami, je zrání CNS – „*ovlivňuje lateralizaci ruky, zdokonalují se jemné pohyby prstů a součinnost motoriky a smyslů, zpřesňuje se*

*vizuomotorická koordinace, manuální zručnost“ (Valentová, in Kolláriková, Pupala, 2001, str. 224). Projevy těchto změn v různých oblastech psychiky a jejich souvislostmi v sociálním světě dítěte se zabývají následující subkapitoly.*

## KOGNITIVNÍ ZRALOST

### Vnímání

Jako zdroj bezprostřední zkušenosti a tím i základ poznání má vnímání na počátku školní docházky prvořadý význam (Valentová, in Kolláriková, Pupala, 2001). U školsky zralého dítěte nabývá na procleněnosti, čímž umožňuje vydělovat části z celku a ten z nich následně znovu složit – tento vývoj podmiňuje úspěšné zvládnání výuky čtení a psaní (Šturma, in Říčan, Krejčířová a kol., 1997).

K dalším důležitým vývojovým souvislostem patří zdokonalování schopnosti vidět na blízko, usnadňující vnímání detailů; zároveň se rozvíjí oblast zrakové integrace, jež podmiňuje komplexní vnímání – školsky zralé děti si dokáží systematicky prohlížet obrázek, vnímat celek jako soubor detailů, mezi nimiž postřehují určité vztahy.

Ke stěžejním předpokladům úspěšného rozvoje čtenářských (a dalších) dovedností řadí Vágnerová (2000) zralost očních pohybů, umožňující koordinované, pravidelné a systematické prohlížení textu.

Sluchové vnímání se mj. díky častější stimulaci v předchozím vývoji rozvíjí rychleji, školsky zralé děti by měly být schopny rozlišovat fonémy (zvuky mluvené řeči) – na tuto dovednost nasedá rozvoj sluchové analýzy a syntézy, k němuž ve větším rozsahu dochází ve škole (Vágnerová, 2000; Valentová, in Kolláriková, Pupala, 2001).

### Myšlení a řeč

Vstup dítěte do školy v optimálním případě koresponduje s počátkem nové etapy kognitivního rozvoje, v periodizaci J. Piageta zvané „konkrétní operace“. Chápání světa (v předchozím období vázané spíše na přání a okamžité potřeby dítěte) je realističtější, což umožňuje dítěti mj. osvojit si logické postupy, jako je inkluze (vřazení prvků do určité třídy), třídění podle několika znaků (Valentová, in Kolláriková, Pupala, 2001), uchování si podstaty látky (a později také váhy a objemu) v mysli (Fontana, 1997).



Jak upozorňuje mj. Langmeier a Krejčířová (1998), v tomto období, ačkoli pouze na konkrétních předmětech, začíná dítě logicky myslet. „*Konkrétní operace jsou vždy vázány na činnost, logicky ji strukturují zároveň se slovy, která doprovázejí činnost, ale nijak v sobě nezahrnují možnost konstruovat logickou úvahu nezávisle na činnosti*“ (Piaget, 1999, str. 137). Díky těmto praktickým zkušenostem se dítě postupně dostává k zevšeobecněním a kategorizacím, které jsou důležitými předpoklady mj. pro zvládání začátků matematiky (Šturma, in Říčan, Krejčířová a kol., 1997).

Vývoj myšlení je spjat s obohacováním řečového projevu. „*Školsky zralé dítě je schopno ve větách a jednodušších souvětích, bez agramatismů vylíčit svoje zážitky a vypovídat o světě kolem sebe*“ (Šturma, in Říčan, Krejčířová a kol., 1997, str. 229).

Přestože mnozí autoři upozorňují na souvislost nedostatků v rozvoji řečových dovedností s problematickou adaptací na školu a následnými školními neúspěchy (např. Mertin, in Mertin, Gillernová (eds.), 2003; Šturma, in Říčan, Krejčířová a kol., 1997; Valentová, in Kolláriková, Pupala, 2001), až u 20 % žáků prvních tříd bývá zjišťována dyslalie (Šturma, in Říčan, Krejčířová a kol., 1997). Zde je třeba připomenout důležitou skutečnost: „*Rozvoj řeči úzce souvisí s kvalitou výuky mateřského jazyka a s možností dítěte aktivně komunikovat*“ (Valentová, in Kolláriková, Pupala, 2001, str. 225). Protože mnohé rodiny nemohou z různých důvodů poskytnout kvalitní jazykový model, nabývá zde zásadního významu možnost další jazykové stimulace (především v mateřské škole).

### **Pozornost**

Rozvoj pozornosti je podmíněn určitou zralostí CNS, která umožňuje dítěti kvalitněji a déle se soustředit na práci, a tedy lépe využít svých schopností (Vágnerová, 2000). Školsky nezralé dítě může být nápadně právě neschopností adekvátního soustředění se na výuku – „*nevnímá dobře pokyny učitelky, přehlédne znaménko v matematickém příkladu, neregistruje háčky a čárky ve slovech, nedává pozor, když si má zaznamenat domácí úkol*“ (Mertin, in Mertin, Gillernová (eds.), 2003, str. 223).

Relativně časté výkyvy v pozornosti dané převládáním procesů vzruchu nad procesy útlumu jsou však na počátku školní výuky běžným a přirozeným jevem,

učitel první třídy by proto neměl ztrácet ze zřetele potřebu častého střídání činností, díky němuž zabrání zbytečné únavě žáka (Valentová, in Kolláriková, Pupala, 2001).

### **Představivost a kresba**

Ačkoli představivost s nástupem do školy ztrácí na spontaneitě a nezáměrnosti (mělo by již docházet k rozlišování mezi fantazií a skutečností), děti se do světa představ dále vracejí v četbě a ve hře, kde však fantazijní prvky postupně podléhají střetu s realitou – „*přístupují nové vědomosti o předmětech, uznávají se pravidla hry, vytvářejí se realistické pomůcky pro hru*“ (Valentová, in Kolláriková, Pupala, 2001, str. 226).

Rozvoj v kognitivní sféře, ale také v oblasti grafomotoriky (viz Somatická zralost) vyúsťuje mj. ve změny ve výtvarném projevu. „*Od analytické, aditivně pojaté kresby (kdy dítě připojuje postupně další detaily) přechází pozvolna k syntetickému znázornění postav a dalších objektů, již podle ucelené představy, která je dokladem zásadní kvalitativní proměny dětského pojetí světa (Jirásek, 1965)*“ (Šturma, in Říčan, Krejčířová a kol., 1997, str. 229).

### **EMOCIONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ ZRALOST**

„*Emoční zralostí rozumíme věku přiměřenou kontrolu citů a impulsů. Dítě má již být schopno odložit splnění svých přání, je-li to nutné nebo výhodné vzhledem k pozdějšímu cíli*“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 112). A nejen to – zdárný start ve škole je podmíněn také určitou úrovní emocionální stability, frustrační tolerance a důležitou schopností přijmout neúspěch, aby nebyl výkon dítěte zbytečně svazován strachem, napětím a trémou (Šturma, in Říčan, Krejčířová a kol., 1997).

S emoční labilitou ustupuje také impulzivita a dětský egocentrismus - dítě začíná regulovat své chování v souladu s normami (Valentová, in Kolláriková, Pupala, 2001), ty jsou však pojímány jako „*danost, kterou nelze zpochybňovat. (...) Děti neberou v úvahu variabilitu vnitřních motivů a rozdílného sociálního kontextu jednotlivých situací. L. Kohlberg (1967) označil tuto fázi jako stadium „hodného dítěte“, které chce vyhovět sociálnímu očekávání*“ (Vágnerová, 2000, str. 146).

Respektování určitých hodnot a norem chování tvoří důležitou součást zralosti sociální - dítě přejímající roli školáka se musí vyrovnat s pravidly a očekáváními, jež jsou s novou rolí spojována, a v této souvislosti také přijmout učitele jako autoritu, která disponuje určitými pravomocemi (Vágnerová, 2000).

Tento důležitý socializační krok je podmíněn schopností odloučit se na určitý čas od rodiny (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Jak uvádí mj. Vágnerová (2000), v rámci adaptace na školu hraje důležitou roli úroveň verbální komunikace. Kromě umění mluvit s vrstevníky (viz dále) se jedná o důležitou dovednost komunikovat (a nejen slovy) s dospělými – zejména u dětí, které nenavštěvovaly mateřskou školu, se nemusí jednat o samozřejmost. „*Vedení v rodinách je různé. Podávám v ordinaci ruku každému. Nejdříve matce, potom otci a nakonec dítěti. Setkávám se příliš často s rozpaky. Dítě není zvyklé podávat někomu ruku, neumí se podívat do očí, stojí k osobě bokem, oslovuje každého „paní“*“ (Pekařová, 2006, str. 83).

Při nástupu do školy je dítěti oporou také repertoár určitých sociálních dovedností, které mu pomohou začlenit se do (zpravidla alespoň z části) nového kolektivu vrstevníků, kde je třeba přizpůsobovat se, ale i prosazovat se a soutěžit a v neposlední řadě brát ohledy – „*především se tu však učí vzájemné pomoci a spolupráci*“ (Šturma, in Říčan, Krejčířová a kol., 1997, str. 230).

## PRACOVNÍ ZRALOST

Adaptace na školní režim a nároky je jistě snazší pro děti, které již dosáhly určité úrovně pracovní vyspělosti – jde především o rozlišování hry od povinností, o dovednost přijmout úkol a nějakou dobu na něm (i přes nastalé překážky) pracovat, související se snahou jej dokončit (Šturma, in Říčan, Krejčířová a kol., 1997).

Důležitým momentem je umění vzdát se okamžitých impulsů či potřeb ve prospěch (nejen) společně prováděných úkolů (Langmeier, Krejčířová, 1998) a zaměřovat pozornost žádoucím směrem, ačkoli podněty samy o sobě nemusí být pro dítě příliš lákavé (Šturma, in Říčan, Krejčířová a kol., 1997). Osobně se domnívám, že je věcí profesních kompetencí učitele – elementaristy, aby žákům umožnil rozvíjet tyto dovednosti postupně a nenásilnou cestou.

## VĚK A POHLAVÍ DÍTĚTE

„... *k nástupu do školy v témže roce jsou v lednu zvány všechny děti, jež k 31. srpnu dovrší 6 let věku, děti, jimž bude šest do konce roku, toliko podmíněčně*“ (Šturma, in Říčan, Krejčířová a kol., 1997, str. 226). Z tohoto sdělení jasně vyplývá, že do školy nastupuje dohromady celý jeden ročník dětí (bereme-li v úvahu také děti, které měly odklad školní docházky v předchozím roce, je tento věkový rozptyl

ještě širší), méně zřetelné jsou však jeho důsledky – „rozíl mezi nejmladšími a nejstaršími dětmi ve třídě činí rok věku, tj. přibližně 15% vývoje. (To je asi takový rozíl jako mezi IQ 100 a IQ 85.)“ (Matějček, 1991, str. 117). Dítě s průměrnou inteligencí, které je však biologicky o rok mladší než jiní spolužáci, se tak dostává do pásma výkonnostního podprůměru.

V souvislosti s rostoucími nároky školy, zmiňovanými dříve, dochází k situaci, kterou popisuje Mertin (in Mertin, Gillernová (eds.), 2003) – děti narozené v červnu až srpnu dostávají téměř automaticky odklad školní docházky, čímž dochází k posunu v celé věkové struktuře třídy. „Pak se může stát, že nejmladší děti jsou pokládány za nezralé přesto, že jejich vývoj probíhá zcela přiměřeně“ (Mertin; in Mertin, Gillernová (eds.), 2003, str. 222).

Jak uvádí Šturma (in Říčan, Krejčířová a kol., 1997), již Langmeier a Matějček (1974) hovoří o pomalejším a méně vyrovnaném sociálním vývoji chlapců oproti dívkám. Dále odkazuje na závěry Markové – Vitovské a spol. (1980), podle nichž se chlapci zdají být asi o čtvrtinu roku pozadu, a to zejména v sociální a pracovní oblasti.

Méně tradiční úhel pohledu, beroucí v úvahu také koncept „zralosti školy“ přináší Mertin: „Vzhledem k tomu, že se má za to, že chlapci jsou méně připraveni na požadavky tradiční školy a že naše základní škola s největší pravděpodobností svým přístupem preferuje dívky, představuje mužské pohlaví „rizikový faktor“ (in Mertin, Gillernová (eds.), 2003, str. 222).

### **2.2.2. Předpoklady na straně rodiny**

„Pro rodiče má školní vzdělání určitou hodnotu, která se projeví v jejich postoji ke škole. Děti tento postoj přejímají a pod jeho vlivem se rozvíjí jejich motivace ke školní práci“ (Vágnerová, 2000, str. 141). S rodičovskými postoji ke vzdělávání jsou spjaty ambice a očekávání školní úspěšnosti – někteří rodiče jednoznačně preferují dobré známky, u jiných tato očekávání ustupují ve prospěch důrazu na spokojenost dítěte.

Výše uvedené postoje se promítají rovněž do představy rodičů o rozdělení rolí mezi jimi a školou při výchově a vzdělávání dítěte (Mertin, in Mertin, Gillernová (eds.), 2003) – dle mého názoru by toto uspořádání mělo být téměř bezvýhradně podřízeno potřebám rozvoje dítěte.

Ve vztahu ke školní zralosti a úspěšnosti hraje jednu z klíčových rolí podnětnost rodinného prostředí. Šturma (in Říčan, Krejčířová a kol., 1997) shrnuje výsledky Langmeierova výzkumu (1961), v němž byly identifikováno 7% nezralých jedinců mezi dětmi ze stimulujícího rodinného prostředí, 18,5% mezi dětmi z rodin průměrně stimulujících a celá třetina nezralých dětí ze zanedbávajícího prostředí. Mertin (in Mertin, Gillernová (eds.), 2003) ovšem poukazuje na důležitý fakt, že i rodiny označované z hlediska většinové společnosti za nepodnětné mohou poskytovat značné množství podnětů, které však nejsou relevantní vzhledem k požadavkům tradiční školy.

Faktorem neméně zásadního významu je rodinné klima – za rizikový faktor v této oblasti lze označit rodinný rozvrat. *„Nejvýznamnějším vztahovým rámcem dítěte předškolního věku zůstává nadále rodina, která poskytuje zdroj jistoty, bezpečí, zázemí, bezvýhradného přijetí“* (Šulová, in Mertin, Gillernová (eds.), 2003, str. 18).

Příznivé rodinné klima se vyznačuje mj. důrazem na autonomii a osobní rozvoj dítěte, které *„v této rodinné dynamice s pružným a stimulujícím stylem praktik dospívá k efektivní regulaci různých psychických konfliktů a nalézání východisek. (...) V tomto usnadňujícím kontextu si dítě vytváří hodnotné sebeocení, cítí se připravené na zvládnutí školních nároků, je připraveno nacházet potěšení v aktivitách, které škola nabízí“* (Lescarret, in Šulová, Zaouche – Gaudron, 2003, str. 251 – 252).

Charakteristiky rodinného prostředí ve vztahu k určování školní zralosti a připravenosti je dle mého názoru žádoucí pojímat v souladu s následující citací: *„Rodinná výchova skutečně není jediný činitel ovlivňující rozvoj osobnosti, je to však činitel důležitý a stojí za to orientovat se v něm“* (Gillernová, in Mertin, Gillernová (eds.), 2003, str. 214).

### **2.2.3. Předpoklady na straně mateřské a základní školy**

Důležitost těchto faktorů (stejně jako jejich proměna v historické perspektivě) již byla diskutována v souvislosti se systémovým pojetím školní zralosti i v dalším textu, zde budou tedy zmíněny spíše přehledově.

Na straně mateřské školy se dle Mertina (in Mertin, Gillernová (eds.), 2003) jedná především o zaměření na rozvoj dovedností požadovaných ve škole, o reflexi

dosavadní úrovně vzdělávání a výsledků konkrétního dítěte - zejména ve vztahu k nárokům školy, kam dítě nastupuje (viz také zaměření empirické části této práce) a v neposlední řadě o profesní kompetenci učitelů.

Mezi předpoklady na straně školy základní zdůrazňuje tentýž autor program, podle kterého se v základní škole vzdělává (nyní jde o RVZP konkrétní školy), další podmínky ve škole – celá řada nejrůznějších proměnných jako např. počet a složení dětí ve třídě, osobnost učitelky a její profesní kompetence, dostupnost speciálního pedagoga, doučování a dalších podpůrných služeb apod.

Stejně jako Šturma (in Říčan, Krejčířová a kol., 1997, str. 228) se domnívám, že „zralý“, optimální přístup ze strany školy *„by měl být natolik pružný, aby vycházel vstříc typovým a pokud možno i zcela jedinečným odlišnostem dětí a přitom respektoval nejen dosažený věk, ale i vývojovou úroveň, na niž dítě dospělo“*.

### **2.3. Diagnostika školní zralosti a připravenosti**

Určování školní zralosti představuje značnou část problematiky řešené pedagogicko psychologickými poradnami (Matějček, 1991) – a nejen jimi, *„při posuzování zralosti pro školu je zapotřebí úzké spolupráce mezi psychologem, dětským lékařem, případně dalšími odbornými lékaři podle povahy případu (neurologem, psychiatrem, foniatrem), jakož i dalšími odborníky (logopedem), stejně jako s učitelkami mateřské školy“* (Šturma, in Říčan, Krejčířová a kol., 1997, str. 226).

Jak uvádějí někteří autoři (Matějček, 1991; Svoboda a kol., 2001), určování školní zralosti a připravenosti dítěte obvykle probíhá ve dvou fázích. První, screeningová, bývá realizována pediatry či učitelkami mateřských škol a elementaristy, jinde také pracovníky poradny (např. v minulých letech ve spádové oblasti PPP v Modřanech). Pokud se v rámci této diagnostické činnosti objeví pochybnosti ohledně vhodného nástupu do školy již v následujícím školním roce, dítě je doporučeno k podrobnějšímu vyšetření v PPP.

Mezi nejznámější a nejužívanější metodiky k určování školní zralosti řadí Matějček (1991) i Svoboda a kol. (2001) českou verzi Kernova nástroje Grundleistungstest – **Orientační test školní zralosti**, vypracovanou Jiráskem, z r. 1970. Podle Matějčka (1991, str. 114) se jedná o metodiku *„založenou na percepčně motorickém vyspívání dítěte“*.

Z původních šesti úloh Kernova testu („jako“ psaní, obkreslení jednoduché věty psacím písmem, kresba dětské postavy, obkreslení skupiny teček, dvě úlohy simultánního postižení množství) Jirásek přejal a modifikoval tři (Jirásek, 1992, str. 8) – první z nich, kresba postavy, „*dává příležitost ke kresebným výtvorům různé vývojové úrovně, k figurálním kresbám, které představují rozpětí mezi amorfním čmáráním, resp. tzv. hlavonožcem, a druhou krajností, tj. obrysovým (syntetickým) způsobem zobrazování*“. Při hodnocení znaků školní zralosti vychází autor z předpokladu existence úzkého vztahu mezi „*globalizací ve výtvarném projevu a integrací v psychické činnosti*“ (Jirásek, 1992, str. 8).

Další úlohy, spočívající v nápodobě psacího písma a obkreslování teček, podle autora figurují v testu jako úkoly v tradičním smyslu slova – od dítěte se zde vyžaduje volní úsilí potřebné ke splnění instrukce v nepříliš přitažlivých úlohách (Jirásek, 1992). Dané položky tedy slouží mj. k zachycení úrovně pracovní zralosti.

Původní Kernova třístupňová škála byla Jiráskem transformována v pětibodovou klasifikaci, celkový výsledek je však označen pouze jako průměrný či nad – nebo podprůměrný (Svoboda a kol., 2001). Jedinci, jejichž výkon spadá do kategorie podprůměrných, jsou pak doporučeni k podrobnějšímu vyšetření v PPP.

Autor testu uvádí statisticky vysoce významnou souvislost mezi výkonem v testu a adaptací na počátku školní docházky, ale také mezi výsledkem testu a známkami v první a druhé třídě (Jirásek, 1992). Konkrétním testovým výsledkům ovšem přikládá spíše depistážní význam, protože „*orientační testový výsledek je poměrně spolehlivý podklad pro závěr o zralosti, nestačí však pro spolehlivé posouzení nezralosti*“ (Jirásek, 1992, str. 9).

K dalším testům, které jsou primárně zacíleny na diagnostiku určitých složek školní zralosti a připravenosti, patří **Obrázkově slovníková zkouška** (1972), jejímž tvůrcem je Kondáš. Testový materiál se sestává z třiceti barevných obrázků – vyšetření spočívá v pojmenovávání předmětů a činností zde znázorněných. Metodika tedy postihuje „*slovní zásobu a slovní pohotovost především u dětí před vstupem do školy (...), kromě toho se dá použít jako test vizuální všípivosti (paměťové recepty)*“ (Kondáš, 1972, str. 1). Kondáš doporučuje kombinaci testu s Orientačním testem školní zralosti (viz výše) a s kresbou lidské postavy podle Goodenoughové (Svoboda a kol., 2001).

Tentýž autor zkonstruoval **Pozorovací schéma na posuzování školní způsobilosti** z r. 1984, které umožňuje hodnocení vývojové úrovně dítěte v různých

dimenzích, přičemž podstatou testu je diagnostika verbální zdatnosti, již autor pojímá jako ukazatel celkového psychického vývoje (Svoboda a kol., 2001). Proband má v rámci vyšetření *„povědět obsah pohádky, obkreslit písmena a reagovat na jednoduchou komunikační situaci (učitelka hodí papír do koše a „náhodou“ se netrefí nebo v jiné situaci jí „upadne“ tužka)“* (Svoboda a kol., 2001, str. 628). Předmětem pozorování je pak jednání dítěte – jestli zareaguje a pokud ano, zda k reakci došlo spontánně, anebo na výzvu. Schéma hodnocení obsahuje položky jako např. výslovnost, vyjadřování, motorická činnost (Svoboda a kol., 2001). Zdá se, že přidaná hodnota tohoto testu spočívá především v orientaci na vývojovou úroveň řeči a rovněž v možnosti alespoň zčásti postihnout sociální zralost předškoláka.

Mezi dalšími metodikami, které postihují verbální, resp. *„verbálně vědomostní“* (Matějček, 1991, str. 114) oblast, uvádí Svoboda a kol. (2001) **Zkoušku vědomostí předškolních dětí** Matějčka a Vágnerové z r. 1976. V deseti oddílech po čtyřech otázkách, zacílených na počet, čas, hry, pohádky, společenské zařazení apod. postihuje rozumové schopnosti a jejich uplatnění – není ovšem inteligenčním testem v tradičním smyslu (Svoboda a kol., 2001).

Díky Matějčkovi vznikl (ve spolupráci se Strnadovou) další z diagnostických nástrojů orientovaných na problematiku školní zralosti – **Test obkreslování** z r. 1974. Autoři poukazují na oblíbenost kresebných zkoušek - *„většina dětí při psychologickém vyšetření kreslí – a jen málokdy se stane, že by dítě kreslit nechtělo,“* - a také na jejich potenciál, spočívající v rychlé orientaci *„v celé řadě důležitých funkcí: v jemné motorice dítěte, ve zrakovém vnímání a visuomotorické koordinaci, v představivosti, paměti a v důsledku toho i v celém intelektovém vývoji“* (Matějček, Strnadová, 1974, str. 2).

Diagnostika školní zralosti pomocí obkreslovacích zkoušek pak staví na předpokladu, že za běžných podmínek (tj. dítě není jednostranně cvičené ani zanedbávané) je schopnost napodobit konkrétní strukturu odrazem zralosti CNS (Matějček, Strnadová, 1974).

Z velice podobného konceptu vychází **Bender – Gestalt test** (Strnadová, 1974) – ve výkladu o teoretických základech metodiky cituje autorka gestaltistické pojetí Berlínské školy, podle něž *„vývoj probíhá z prvotních, neučleněných celků k celkům učleněným, tvarově vyhraněným“* (Strnadová, 1974, str. 1). Prostřednictvím obkreslování komplexních a členitých předloh, které tvoří testový



materiál tohoto diagnostického nástroje, tedy lze hodnotit vývojovou úroveň dítěte podle míry tvarové vyhraněnosti, syntézy a diferencovanosti (Strnadová, 1974).

Zralost/připravenost pro čtení lze diagnostikovat s použitím Edfeldtova **Reverzního testu** z r. 1968. Jeho výstupem je informace o schopnosti rozlišovat zrcadlové tvary – tzv. reverzní tendence (Svoboda a kol., 2001).

V přehledu diagnostických nástrojů sloužících k určování školní zralosti Svoboda a kol. (2001) dále zmiňuje **Vývojový test zrakového vnímání** Frostigové, Jiráskův test **Duševní obzor a orientace**, **Vinelandskou škálu sociální zralosti** aj.

V závěru pak cituje přehledovou studii Adamoviče (1985, in Svoboda a kol., 2001), která přináší „*soubor metod, užívaných v našich institucích k pro detailní diagnostiku školní zralosti resp. nezralosti*“ (Svoboda a kol., 2001, str. 629). Kromě výše uvedených se jedná o **Ravenovy barevné progresivní matice**, **Seguinovu desku**, dále o **testy Terman-Merillové**, **Kohsovy kostky**, **WISC**, **PDW**, **ROR**, testy laterality, volnou kresbu a další (tamtéž).

### 2.3.1. Vývoj diagnostického přístupu

Výše uvedené metody diagnostiky školní zralosti a připravenosti byly zkonstruovány již před několika desetiletími, stále jsou ovšem (mnohdy beze změn) hojně využívány v našich poradenských institucích. Co se však mění (resp. by se měnit mělo) je způsob jejich používání a význam či smysl v rámci diagnostické situace – někteří autoři (Appelhans, Hoffmann, Perleth a další; in Zelinková, 2001, str. 16) hovoří dokonce o změně diagnostického paradigmatu:

- „*od konstantního vnímání jedince ke zdůraznění vývoje;*
- *od testů a jejich interpretace k posuzování současného stavu a hledání cesty vpřed;*
- *od typizace, klasifikace, porovnávání k individuálním popisům a vnímání jedince ve vývoji;*
- *od otázek: Co neumí? Kde selhává? k otázkám: Co umí dobře? Co ještě umí? Jak je třeba zorganizovat další kroky? Jak změnit podmínky, aby mohl podávat lepší výkon? “*

Daný obrat se netýká pouze zde prezentovaného tématu, tj. určování školní zralosti, jedná se o obecnější posun v rámci pedagogicko psychologické diagnostiky,

který směřuje od jednoznačné preference standardizovaných testů, oddělenosti hodnocení od výuky (či jiného druhu intervence) a od požadavků na zvládnutí určitého objemu jasně definovaných vědomostí nebo dovedností k přímému hodnocení procesu výkonu různými diagnostickými nástroji, ke stírání hranic mezi diagnostikou a intervencí a k orientaci na „učení učit se“.

Jak shrnuje Zelinková: *„Diagnóza není cílem, ale podnětem a ukazatelem k zahájení včasné intervence. (...)*

*Cílem moderně pojaté diagnostiky není měření jednotlivých charakteristik dětí a následná volba nejvhodnější speciální školy, ale zachycení profilu dítěte včetně silných a slabých stránek. V návaznosti na diagnostiku budou vytyčeny cesty pedagogické intervence“ (Zelinková, 2001, str. 17).*

Stejně jako další zastánci výše charakterizované změny paradigmatu se tak přibližuje k těm dynamického přístupu, jemuž se věnuje následující kapitola – aplikaci jeho principů (viz dále) v rámci diagnostiky školní zralosti a připravenosti považuji za žádoucí mj. z důvodu snahy o redukci nežádoucích vlivů, které u této věkové skupiny konstatuje následující citace: *„Hodnotit malé děti může být obtížné – pro jejich těkavost, kratší dobu koncentrace pozornosti a nekonzistentní výkon v neznámých situacích“ (Waters, 1999; Lidz, 2000; in Taylor, 2000, str. 36, překlad K. Ch., přel. autor).*

Využití dynamického přístupu na poli této problematiky, jehož účinnost ověřuje empirická část práce, může dle mého názoru výrazně napomoci identifikovat prostředky umožňující optimální rozvoj dítěte a dosáhnout tak cílů, které stanovuje pedagogicko psychologické diagnostice mj. Hrabal (2002, str. 35) – zjistit, *„jak jsou rozvinuty dispozice k činnosti ve srovnání s požadavky a jaké možnosti dalšího přiblížení dávají dosud neplně využité potenciály“.*

### 3. Dynamická diagnostika

Termín „dynamická diagnostika“ (dynamic assessment, dynamische Diagnostik) bývá vymezován prostřednictvím komparace s pojmem „statická diagnostika“, jejímž produktem je informace o úrovni aktuálního výkonu. Ohniskem zájmu dynamické diagnostiky je naproti tomu rozsah a charakter změny, která proběhne u sledovaného jedince po aplikaci určité intervenční strategie – obecně vzato jde o schopnost (potenciál) učit se.

Klíčové odlišnosti mezi oběma diagnostickými přístupy shrnuje následující tabulka.

*Tabulka č. 2: Základní rozdíly mezi tradiční a dynamickou diagnostikou*

	<b><i>Dynamické vyšetření</i></b>	<b><i>Standardizované vyšetření</i></b>
<b><i>Chování examinátora</i></b>	<i>interaktivní; vysoká úroveň kontroly zprostředkování</i>	<i>neutrální; nízká úroveň kontroly zprostředkování</i>
<b><i>Chování testovaného</i></b>	<i>aktivní</i>	<i>reaktivní</i>
<b><i>Úkol</i></b>	<i>týkající se procesu</i>	<i>týkající se produktu, výsledku, výkonu</i>
<b><i>Předpoklady</i></b>	<i>žák je proměnlivý</i>	<i>žák je stabilní</i>
<b><i>Princip</i></b>	<i>vytváří zónu nejbližšího vývoje</i>	<i>hodnotí úroveň aktuálního vývoje</i>

*(Lidz, 2000; in Taylor, 2000, str. 24, překlad K. Ch., přel. autor)*

Jeden z předních odborníků v této oblasti, izraelský psycholog David Tzuriel, definuje dynamickou diagnostiku jako „*hodnocení percepce, učení, myšlení a řešení problémů prostřednictvím aktivního učebního procesu zacíleného na změnu kognitivních funkcí testovaného jedince a na pozorování změn ve vzorcích učení a řešení problémů*“ (Tzuriel, 2001; in [www.iaapsy.org/25icap/common/SYMP68.htm](http://www.iaapsy.org/25icap/common/SYMP68.htm), překlad K. Ch., přel. autor).

A. Kozulin (1998, str. 70, překlad K. Ch., přel. autor) charakterizuje posun od tradiční, „statické“ diagnostiky k diagnostice dynamické výčtem stěžejních předpokladů utvářejících paradigma obou přístupů:

#### STATICÁ DIAGNOSTIKA:

1. „*Manifestní úroveň výkonu více méně přesně poukazuje na schopnosti dítěte.*“
2. „*Samostatný výkon je nejlepším materiálem pro hodnocení.*“

3. *Cílem hodnocení je predikce budoucího výkonu a zařazení dítěte na základě úrovně jeho schopností.*“

#### DYNAMICKÁ DIAGNOSTIKA:

1. *„Kognitivní procesy jsou vysoce modifikovatelné. Úlohou testování je tedy zjistit stupeň modifikovatelnosti spíše než manifestní úroveň výkonu.*
2. *Interaktivní hodnocení, které zahrnuje fázi učení, poskytuje lepší informaci o učební kapacitě dítěte než samostatný výkon.*
3. *Cílem hodnocení je odhalit učební potenciál dítěte a navrhnout pedagogicko psychologické intervence zacílené na realizaci jeho potenciálu“.*

Na interaktivní aspekt dynamického hodnocení\* upozorňuje rovněž definice, kterou lze nalézt v publikaci Sternberga a Gringorenkové (2002, str. 23, překlad K. Ch., přel. autor): *„Dynamické testování je test plus intervence formou instrukcí. V tradičních testech, které jsou někdy označovány jako testy statické, jedinec obdrží soubor úloh a řeší tyto úlohy s minimální, či neexistující zpětnou vazbou. Poskytování zpětné vazby je často pojímáno jako zdroj chyby měření a proto jako cosi, čeho se je třeba za každou cenu vyvarovat. V dynamickém testu jedinec obdrží soubor úloh s explicitními instrukcemi (Lidz 1987, 1997; Riedl, Guthke &Wingenfeld 1995)“.*

Toto uspořádání diagnostického procesu umožňuje nejen hodnocení potenciálu zkoumaného jedince namísto pouhého vyšetření aktuálního výkonu, ale také velice účelné a produktivní spojení diagnostiky a intervence. *„Je-li totiž výstupem hodnocení výsledek činnosti, pak nejsou k dispozici žádné informace o důvodech jedincova selhávání, stejně tak neexistují žádná vodítka pro intervenci“ (Bidlová, Mertin, 2005, str. 16).* Závěr psychologického vyšetření se tak stává cílem, místo aby sloužil jako smysluplný most k perspektivní intervenci, zaměřené na rozvoj možností sledovaného jedince.

Na prospektivní orientaci dynamického hodnocení poukazuje také Kozulin, když jej charakterizuje jako novou techniku, ale také filozofii

---

\* Termín „dynamické hodnocení“ je českým ekvivalentem anglického výrazu „dynamic assessment“ a v tomto textu je užíván jako synonymum pojmu „dynamická diagnostika“; výraz „dynamické vyšetření“ je zde vztažen spíše k diagnostické situaci, zatímco pojmem „dynamický přístup“ v tomto textu označujeme nejčastěji filozofii či ideový základ dynamických metod.

pedagogicko psychologického hodnocení. „*Tato filozofie je založena na přesvědčení o kognitivní modifikovatelnosti člověka a na cíli utvářet okolnosti hodnocení tak, aby zodpovídalo spíše prospektivní než retrospektivní otázky. Hodnocení na základě tohoto přístupu by mělo být schopno poskytnout odpovědi na otázku, jak změnit současný stav – spíše než na otázku, co jej způsobilo a jaká je jeho závažnost*“ (Kozulin, 1998, str. 75, překlad K. Ch., přel. autor).

Ideu dynamického hodnocení rozhodně nelze v současnosti označovat za zcela inovativní (historií problematiky se systematicky zabývá následující kapitola) – jak poznamenává H. C. Haywood, „*je to téměř sto let (psáno r. 2002, pozn. překl.) co Alfred Binet navrhoval, že hodnocení procesu učení by mělo tvořit prioritu v rámci mentálního testování*“ (<http://faculty.biu.ac.il/~tzuried/foreword.html>, překlad K. Ch., přel. autor).

Zde pro ilustraci vývoje principů dynamické diagnostiky uvádím myšlenku ruského psychologa Rubinsteina, zachycenou v publikaci Sternberga a Grigorenkové: „*...Sergei Rubinstein (1946) píše, že pokud se vyučující snaží ohodnotit učební schopnosti studentů, měl by jim nejprve vyložit látku a pak pozorovat jejich učení. (...) Stejně jako profesionální automechanik, který školí učně v dílně a postupně je zapojuje do úloh vzrůstající obtížnosti, přičemž pozoruje a koriguje jejich výkon. Tímto způsobem odborníci hodnotí jedincovu schopnost učit se*“ (Sternberg, Grigorenko, 2002, str. 31 – 32, překlad K. Ch., přel. autor).

Cílem předchozího výkladu bylo prostřednictvím různě pojatých vymezení přiblížit obsah pojmu dynamická diagnostika – následující text se mu věnuje strukturovanějším způsobem.

### **3.1. Základní vlastnosti dynamické diagnostiky**

Některé z hlavních rysů dynamického hodnocení již byly heslovitě shrnuty ve výše uvedené tabulce a definicích, které však slouží především k vymezení pojmu a k ilustraci nejzákladnějších rozdílů mezi tímto diagnostickým odvětvím a tradičním přístupem. Náplní této subkapitoly je podrobnější charakteristika dynamické diagnostiky.

Jak již vyplynulo z předchozího výkladu problematiky, jedná se o přístup zaměřený především na to, jak se dítě učí (ve smyslu orientace na proces). Taylor jej na základě tohoto východiska charakterizuje následujícím způsobem:

- „*Interaktivní role vyšetřujícího.*
- *Soustředění se na proces.*
- *Analýza procesuálních nároků úlohy.*
- *Pretest, mediace (zprostředkování), administrace posttestu.*
- *Poskytuje informace o silných a slabých stránkách procesů; o jedincově responzivitě (citlivosti, vnímavosti) k instrukcím; o intenzitě úsilí vynaloženého na navození reakce; poskytuje hypotézy o efektivní intervenci“ (Taylor, 2000, str. 34, překlad K. Ch., přel. autor).*

Snahu nalézt jednoznačnou a vyčerpávající definici pojmu dynamická diagnostika znesnadňuje fakt, že se nejedná o jednolité přístupy či techniky - můžeme hovořit spíše o modelu, či (jako např. Kozulin, 1998) o filozofii diagnostických metod založených na podporujícím vedení či provázení. Jednotlivé prvky těchto přístupů vyjadřuje následující přehled, vytvořený na základě níže uvedeného internetového zdroje:

- Jak již bylo řečeno, examinátor zastává aktivní roli, jeho cílem je podnítit změny v procesech řešení problémů, přičemž se klade důraz především na rozvoj těch vlastností daných procesů, které podporují úspěšné učení, ale i na modifikaci těch, které mu zabraňují.
- Jednou z nejzásadnějších informací, již toto hodnocení poskytuje, je údaj o responzivitě (vnímavosti, citlivosti), kterou daný jedinec projevuje vůči intervenci - tedy schopnost (potenciál) učit se.
- Úzké propojení tohoto typu diagnostiky s intervencí už bylo několikrát zmiňováno – výstupem hodnocení jsou mj. informace o tom, jaký typ intervence podněcuje jedince k výše popsaným změnám v procesech řešení problémů.
- Průběh hodnocení má nejčastěji následující podobu: pretest - intervence (mediace, zprostředkování – viz dále) - posttest. Zřejmě nejefektivnější je forma individuální, dynamický přístup lze však také využít jako screeningovou metodu ve větších skupinách, např. ve školních třídách.
- „*Tento model je považován za dodatek k současným tradičnějším přístupům, nikoli za náhradu existujících metod. Každý z obou přístupů nabízí odlišné informace – examinátor určí, jaký druh informace potřebuje.*

- *Základním předpokladem dynamické diagnostiky je tvrzení, že všichni jedinci jsou schopni určitého stupně učení (změny, uzpůsobení), což je v kontrastu se základním předpokladem standardizovaného psychometrického testování, podle nějž schopnost učit se je u většiny jedinců inherentně stabilní.“*

*([http://www.dynamicassessment.com/\\_wsn/page2.htm](http://www.dynamicassessment.com/_wsn/page2.htm), překlad K. Ch., přel. autor)*

Na další důležitý aspekt dynamické diagnostiky upozorňuje publikace Sternberga a Grigorenkové – v subkapitole o rozdílech mezi statickou a dynamickou diagnostikou je kromě výše zmíněných prvků rozpracována také otázka interakce testující – testovaný jedinec. Na poli tradiční diagnostiky examinátor usiluje o neutralitu a neangažovanost. *„Examinátor chce dobrý vztah, ale nic víc. Jít nad rámec tohoto dobrého vztahu znamená riskovat chybu měření. V dynamickém testování jsou testová situace i typ vztahu testující – testovaný jedinec modifikovány z tradičního jednosměrného uspořádání (psychometrický přístup) na obousměrný interaktivní vztah mezi examinátorem a testovaným jedincem.*

*V rámci individuálního testování je tato interakce přizpůsobená potřebám konkrétního dítěte – tradiční neutrální postoj je takto nahrazen atmosférou učení a pomáhání. Při skupinovém dynamickém testování (...) je vyšetřující stále nápomocný, (...) poskytuje instrukce, aby pomohl testovaným jedincům zlepšit se v posttestu. Stejně jako při individuálním testování je examinátor všechno jen ne neutrální“ (Sternberg, Grigorenko, 2002, str. 29, překlad K. Ch., přel. autor).*

Spíše za důsledek výše uvedených vlastností dynamického přístupu než za další z nich lze považovat fakt, který konstatuje např. Landor (2006) – ve srovnání s metodami tradiční diagnostiky vykazuje dynamický přístup nižší úroveň diskriminace, resp. snížené validity hodnocení u některých znevýhodněných skupin (etnické minority, klienti ze sociálně slabších rodin, jedinci trpící afektivními poruchami či poruchami učení). Zejména díky přesvědčení o modifikovatelnosti kognitivních procesů a orientaci na průběh učení a jeho přednosti i bloky dokáže dynamická diagnostika alespoň zčásti odstranit zkreslení způsobená podnětovou deprivací, kulturními odlišnostmi, afektivními faktory, poruchami učení aj. (výsledky aplikace některých postupů dynamické diagnostiky u těchto skupin viz subkap. Výzkum dynamického hodnocení).

Kozulin navíc v textu o určité metodě vycházející z dynamického přístupu, tzv. učebních testech (Guthke, 1993; Guthke a Wingenfeld, 1992; in Sternberg, Gringorenko, 2002) uvádí: „*Longitudinální studie ukazují, že zatímco u dětí s průměrnou inteligencí není prediktivní validita učebních testů signifikantně vyšší než prediktivní validita standardních testů, tato skutečnost nebyla prokázána u „problematických“ dětí. (...) Učební testy se zdají být obzvláště informativní, jsou-li použity u dětí s poruchami učení, u jedinců handicapovaných, nebo výchovně deprivovaných*“ (Kozulin, 1998, str. 72, překlad K. Ch., přel. autor).

Předchozí text poukazuje na pozitiva a možnosti dynamického přístupu. Pro ucelenost popisu zde považuji za vhodné zmínit také meze a rezervy, na nichž je třeba pracovat. Publikace Sternberga a Grigorenkové (2002) konstatují u některých metod dynamické diagnostiky nedostatečné rozpracování otázek reliability a validity – avšak díky intenzivnímu výzkumu, jemuž se věnují někteří současní zastánci dynamického přístupu (např. Tzuriel) se lze domnívat, že se nejedná o nedostatek zcela opomíjený.

Za další omezení dynamické diagnostiky považuje Landor (2006) zejména časovou a finanční nákladnost – osobně se však domnívám, že tento nedostatek může být bohatě kompenzován efektivitou procesu dynamického hodnocení. Při tradičním způsobu hodnocení, kdy se mnohdy stává cílem diagnóza spíše než smysluplné propojení s intervencí, se klient do zařízení často opakovaně vrací pro neřešené, a tedy přetrvávající obtíže a tradiční diagnostika se tak rovněž stává časově a finančně neekonomickou (a není třeba dodávat, že pokud obtíže přetrvávají a klient do zařízení pro pokles důvěry či motivace již nepřichází, důsledky jsou mnohem závažnější).

Landor (2006), ale také např. Haywood (2002) dále hovoří o nedostatku v této oblasti kvalifikovaných odborníků: „*Jedním z nejurputnějších problémů bránícím v šíření dynamického/interaktivního hodnocení je nedostatek praktikujících odborníků, kteří by byli ochotni jej vyzkoušet – překonat známé a pohodlné, absolvovat nadstavbové kurzy a investovat nezbytný čas a úsilí, aby ovládli tento vzrušující přístup*“ (<http://faculty.biu.ac.il/~tzuriel/foreword.html>, překlad K. Ch., přel. autor).



### 3.2. Historický vývoj dynamického přístupu

Dynamická diagnostika v podobě, jež byla nastíněna v předchozím textu, existuje relativně krátce. Vznik teoretického rámce datují Sternberg a Grigorenko (2002) do třicátých až čtyřicátých minulého století, intenzivnější vědecký zájem o dynamický přístup lze však pozorovat až v letech šedesátých až sedmdesátých. Myšlenky vedoucí ke vzniku této metodologie jsou ovšem staršího data.

Jak poznamenává Haywood (2002; in <http://faculty.biu.ac.il/~tzuried/foreword.html>), orientaci na proces učení jako základ mentálního testování prosazoval již klasik dětské psychodiagnostiky Alfred Binet. S pojmem zprostředkování (mediace), tvořícím jádro dynamicko diagnostického procesu, se lze setkat již v hegelovské filozofii (Kyjeve, 1986; in Kozulin, 1998).

*„Thorndike (1924) argumentoval pro nezbytnost měření „schopnosti učit se“ jako části intelligence. (...) Penrose (1934) napsal, že „ideální testování mentálních deficitů by bylo to, které by zkoumalo schopnost učit se“ (str. 49). Deaborn (1921) a DeWeerd (1927) se domnívali, že je třeba, aby testy zahrnovaly a měřily proces učení a činnosti spíše než jejich pouhé výsledky. André Rey (1934) navrhoval testování vzdělavatelnosti, k čemuž zkonstruoval cca 400 testů.“ (Sternberg, Grigorenko, 2002, str. 34, překlad K. Ch., přel. autor). Řadu nástrojů, vytvořených Reyem ve statické podobě, přejali odborníci působící na poli dynamického přístupu - např. hojně využívanou Reyovu komplexní figuru přepracovali a začlenili do svých systémů dynamického hodnocení Feuerstein a kol. r. 1979 a posléze, r. 1992, Tzuriel a Eiboshitz.*

Vznik teoretické základny problematiky, stejně jako první výzkumy se tedy odehrávaly ve třicátých a čtyřicátých letech minulého století (např. Kern, 1930, Vygotskij 1934/1962; in Sternberg, Grigorenko, 2002). Mohutnější zájem ze strany odborníků byl však zaznamenán až v letech šedesátých a sedmdesátých, kdy se zdvihla vlna kritiky proti tradičnímu statickému testování.

Tuto renesanci dynamického přístupu, spojenou především se jménem R. Feuersteina, lze považovat za reakci na požadavky, jež na testování schopností začali klást odborníci reagující na některé problémy sociálního charakteru. Jednalo se např. o potřebu tzv. culture – fair testů, které by napomohly integraci imigrantů do společnosti; dále také o testy, jež by umožnily srovnání výsledků získaných v kulturně odlišných prostředích; o potřebu validního nástroje pro hodnocení dětí

výchovně deprivovaných a v neposlední řadě o snahu měřit potenciál nezávisle na kulturním původu a sociální skupině testovaného (Sternberg, Grigorenko, 2002).

Dynamický přístup k testování schopností se v současnosti rozvíjí jako samostatné diagnostické i intervenční odvětví (viz dále), můžeme jej ale rovněž nalézt (implicitně obsažen či nastíněn) v jinak orientovaných studiích o podstatě inteligence: „*Ve skutečnosti existuje pádný důkaz pro tvrzení, že rozdíly v IQ korelují s rozdíly v rychlosti, jakou lidé získávají průměrně složité dovednosti, a s efektivností jejich konání v raných fázích praxe (Ackerman, 1988). Ackerman také zjistil, že výhoda vysokého IQ má tendenci vyrovnávat se s pokračující praxí. Potvrzuje to jeden z předpokladů Sternbergovy „triarchické“ teorie: inteligence je zapojena do řešení nových problémů a nejlépe se tak měří (Sternberg, 1985). A to také naznačuje, že se většina lidí může poměrně dobře kvalifikovat pro mnoho úkolů, pokud jim věnuje dost času*“ (Mackintosh, 2000, str. 349-350). (Zastánci Feuersteinovy teorie by poslední větu uvedené citace zřejmě upravili v tomto smyslu – většina lidí se může poměrně dobře kvalifikovat atd., pokud je jim věnován dostatek času a energie v podobě zprostředkujícího učení – viz dále).

Směr historického vývoje, který byl stručně nastíněn v předchozích odstavcích, a tím i dnešní podobu dynamického přístupu zásadním způsobem ovlivnili autoři klíčových teoretických koncepcí L. S. Vygotskij a R. Feuerstein, který rovněž vytvořil velice přínosnou a inovativní metodu dynamického testování. Podrobnější pohled na práci obou průkopníků, ale také na další vývoj principů a metod toho diagnostického směru přináší následující subkapitoly.

### **3.2.1. L. S. Vygotskij**

*„Psychologické výzkumy problému učení se omezovaly obvykle na zjištění úrovně intelektuálního vývoje dítěte. (...) Prostředkem jsou úkoly, které dítě řeší samostatně. Na jejich základě zjistíme, co dítě umí a zná v daném dnu (...). Zjišťujeme jen úroveň jeho aktuálního vývoje. Ale stav vývoje není nikdy určován jen jeho dozrálou částí. Jako sadař, který chce zjistit stav svého sadu, nebude jednat správně, bude-li hodnotit sad jen podle jabloní, které dozrály a přinesly plody, ale musí počítat i s dozrávajícími stromy, tak i psycholog musí nutně při hodnocení stavu vývoje počítat nejen s dozrálými, ale i s dozrávajícími funkcemi, nejen s aktuální úrovní, ale i se zónou nejbližšího vývoje“ (Vygotskij, 1971, str. 211).*

Podat ucelený výklad vývojové teorie renomovaného psychologa L. S. Vygotského by vyžadovalo publikaci výrazně většího rozsahu - pro účely této práce postačí rozbor výše nastíněného konceptu „zóna nejbližšího vývoje.“

Jako zastánce sociokulturní perspektivy se Vygotskij zaměřuje především na sociální okolí dítěte, v němž spatřuje zdroj dynamiky vývoje kognitivních funkcí. *„Domníval se, že od dětí nemůžeme a také bychom neměli očekávat, že budou znovu vynalézat a objevovat znalosti, které jsou v jejich kulturách již nashromážděny. Měli bychom jim spíše v učení asistovat a doprovázet je – Vygotskij tedy chápe učitele, rodiče a ostatní dospělé jako těžiště učení i vývoje dítěte“* (Karpov & Haywood, 1998; in Can a kol., 2002, str. 64, překlad K. Ch., přel. autor).

Je zřejmé, že pokud má být toto asistované učení efektivní, mělo by podléhat určitým zákonitostem či pravidlům. Podpora při učení by ze strany dospělých bezpochyby měla být přiměřená potřebám a možnostem jedince – lze si představit, že příliš vágní, ale také příliš náročné vedení dítěte nepřispěje k jeho rozvoji žádoucím způsobem. Jak tedy tuto činnost pojmout, aby bylo možné hovořit o pomoci přiměřené vývojové úrovni dítěte? Tuto otázkou řeší právě koncept zóny nejbližšího vývoje.

Vygotskij byl přesvědčen, že v každém okamžiku vývoje existuje jistý okruh úloh, které jedinec dokáže s úspěchem řešit – vyjádřeno prostřednictvím jeho terminologie jde o zónu aktuálního vývoje. Zbývá samozřejmě celá řada problémů, jejichž zvládnutí je nad jeho schopnosti. Avšak s některými z nich (jež nejsou příliš vzdáleny zóně aktuálního vývoje) se dokáže vypořádat pod vedením či za spolupráce s dospělým – tento okruh problémů nazývá Vygotskij zónou nejbližšího vývoje. *„Jinak řečeno, to, co dítě umí udělat dnes za spolupráce, bude umět dělat zítra samostatně. (...) Možnosti učení se vymezují jeho zónou nejbližšího vývoje“* (Vygotskij, 1971, str. 213).

Zóna nejbližšího vývoje tedy představuje oblast, v níž nabývá asistované učení největší účinnosti - pokud se při práci s dítětem pohybujeme na této úrovni, podněcujeme tak jeho rozvoj optimálním způsobem. *„Koncept zóny optimálního vývoje nabízí způsob, jak vytvořit „způsobilost dříve než výkon“* (Cazden 1981)“ (Sternberg, Grigorenko, 2002, str. 45, překlad K. Ch., přel. autor).

Z uvedeného textu je zřejmé, že pojem zóny nejbližšího vývoje má zásadní význam v rámci teorie učení; neméně důležitý dopad, jež bych ráda v kontextu této práce zdůraznila především, lze sledovat v oblasti psychodiagnostiky. *„Jeden*

*z Vygotského následovníků a kolegů, Leontěv, v diskusi s Bronfenbrennerem (citováno in Bronfenbrenner, 1977) shrnul význam tohoto konceptu výrokem, že se snaží „odhalit ne to, jak se dítě stalo tím, čím je, ale jak se může stát tím, čím ještě není“ (str. 528)“ (Sternberg, Grigorenko, 2002, str. 37, překlad K. Ch., přel. autor).*

Nutno poznamenat, že ačkoli Vygotskij pečlivě rozpracoval teoretickou rovinu toho konceptu, ani on, ani jeho bezprostřední následovníci neprovedli systematickou empirickou validizaci - přesto uvedená teorie patří mezi Vygotského myšlenky, které získaly nejvýraznější pozornost odborné veřejnosti západu (Sternberg, Grigorenko, 2002).

Komplexní zhodnocení významu zóny nejbližšího vývoje by mnohonásobně předčilo rozsah kapitoly, která je jí zde věnována. V rámci této práce bych ráda znovu podtrhla skutečnost, že se jednalo o jeden ze základních stavebních kamenů dynamického přístupu.

*„Jeden z dosahů Vygotského zóny proximálního vývoje lze spatřovat v diagnostice. Mnohé standardní testy jednoduše měří, co dokáže student sám. Je to důležitá informace, ale nemůže říci učitelům či rodičům, jak pomoci studentům, aby se naučili víc. Určitou alternativou je dynamická diagnostika (...), jejímž cílem je „určit zónu nejbližšího vývoje tak, že zadáme dítěti problém, ale poskytneme mu také rady a pobídky, abychom mohli pozorovat, jakým způsobem se učí, adaptuje a využívá vedení. (...) Učitel sleduje, poslouchá a dělá si pečlivé poznámky o tom, jak dítě využívá jeho pomoc a jaká úroveň podpory je nezbytná, a následně využívá tyto informace (...) k vytváření učebního plánu apod. (Grigorenko & Sternberg, 1998)“ (Can a kol., 2002, str. 67, překlad K. Ch., přel. autor).*

### **3.2.2. R. Feuerstein**

*„Vygotského teorie zóny nejbližšího vývoje a jeho pohled na diagnostiku a proces zprostředkování (mediaci) je srovnatelný s Feuersteinovým konceptem zprostředkujícího učení (MLE – Mediation Learning Experience). Podle Vygotského je podstatou zprostředkování přenos znaků, symbolů a významů. Nerozvádí však, jak je tento proces uskutečněn. Feuerstein naplňuje tento požadavek svou koncepcí zprostředkujícího učení“ (Taylor, 2000, str. 28, překlad K. Ch., přel. autor).*

Profesora Reuvena Feuersteina lze v současné době považovat již za světoznámého kognitivního psychologa, který proslul teoretickou i aplikační

činností v oblasti kognitivní modifikovatelnosti (viz dále) a diagnosticko – intervenčními nástroji z této činnosti vyplývajícími. Základ jeho vědecké práce tvoří představa inteligence jako možnosti, již lze zkoumat a následně rozvíjet; nikoli jako daného a neměnného atributu jedince.

Jak uvádějí mnozí autoři (Kozulin, 1998; Sternberg, Grigorenko, 2002; Taylor, 2000), Feuersteinovo dílo je v mnoha ohledech blízké výše uvedené Vygotského koncepci – oba autory spojuje důraz na význam socializace pro rozvoj inteligence, přičemž za klíčový moment považují asistované (zprostředkující) učení.

Kromě jisté příbuznosti s Vygotského koncepty (a také výše zmíněné návaznosti na dílo A. Reye) lze ve Feuersteinově práci sledovat inspiraci dalším věhlasným teoretikem psychického vývoje, Jeanem Piagetem, u nějž Feuerstein studoval. Podobně jako Piaget vycházel jeho žák Feuerstein z předpokladu, že k učení může docházet pouze na základě zacházení s prostředím - vývoj myšlení pak probíhá jako neustále srovnávání zvenčí přichozích podnětů a uvnitř existujících schémat, která vznikla na základě dřívější zkušenosti, čímž dochází k diferenciaci těchto schémat.

Podle Feuersteina však nelze považovat zacházení s prostředím samo o sobě (resp. v interakci s biologickým zráním) za stěžejní princip kognitivního vývoje a podobně jako Vygotskij klade obzvláštní důraz na určitý typ interakce se sociálním prostředím, která směřuje ke strukturálním změnám v oblasti kognice (tzv. zprostředkující učení). „... *procesy učení mohou být strukturovány a urychlovány, pokud určitý zprostředkovatel upozorňuje na stěžejní aspekty podnětové situace a doprovází proces učení*“ (<http://www.memory-aachen.de/downloads/memory-konzept-detail.pdf>, překlad K. Ch., přel. autor).

Důležitý kontext vývoje Feuersteinovy teoretické koncepce lze nalézt v biografických údajích – rumunský rodák Feuerstein (nar. 1921), jedno z devíti dětí profesora judaistiky, vyrostl a zahájil svou pedagogickou kariéru v Moldavsku, v oblasti se silnou židovskou tradicí. Psychologii společně s učitelstvím studoval nejprve v Bukurešti – v té době již také působil jako učitel ve škole pro handicapované děti. Ve druhé světové válce byl zatčen gestapem, po zdařilé emigraci do Palestiny zde pokračoval ve studiu psychologie, přičemž začal pracovat jako speciální pedagog s mladistvými, kteří přežili holokaust (Pokorná, 2003).

Tehdy se Feuerstein setkal se sirotky, s postiženými dětmi i s dětmi z etnicky menšinových rodin, z nichž některé nikdy nenavštěvovaly školu – „na základě

*zjišťování jejich dovedností a schopností, pro něž byly příznačné nedostatečné výsledky v testech inteligence a školní neúspěchy, bylo možné u řady z nich diagnostikovat nevratné vývojové opoždění. Feuerstein však odmítl přijmout toto zjednodušující pojetí mentální retardace. Postupem času zjistil, že jeho svěřenci mají mnohem silnější učební potenciál, než vykazovaly tradiční testy inteligence“ (Lebeer, 2006, str. 50).*

Protože se u těchto jedinců opakovaně setkával s neschopností propojovat objekty a události, příčiny a následky, s obtížemi v prostorové orientaci apod., spatřoval příčinu onoho selhávání v rámci tradičních testů inteligence v nedostatečném rozvinutí učebních strategií a procesů. Posléze vytvořil Feuerstein inventář možných kognitivních deficitů, inspirovaný Luriovým modelem, jenž vyčleňuje tři úrovně zpracovávání informací – Feuerstein tedy hovoří o deficitech na úrovni vstupu, zpracování a výstupu (Pokorná, 2003). Mezi deficity na vstupu patří např. neschopnost vnímat více zdrojů informací najednou; deficitem na úrovni zpracování je např. nedostatek strategií pro ověřování hypotéz; nedostatek či chybění nástrojů pro podávání přiměřeně propracované odpovědi je pak příkladem deficitu na výstupu (<http://www.icelp.org/asp/Message.shtm>). *„Tyto deficity viděl Feuerstein jako reakci na prostředí, které neumožnilo věku přiměřenou učební zkušenost. Kvůli chybění učebních zkušeností nemohou tyto děti přiměřeně zacházet s informacemi a jinými podněty, které jim okolní prostředí nabízí“* (<http://www.memory-aachen.de/downloads/memory-konzept-detail.pdf>, překlad K. Ch., přel. autor).

V důsledku deprivace v kognitivní oblasti se tyto děti nedokáží učit ze zkušenosti, ani při školní výuce – některé si sice daný poznatek osvojí, ale ve velice krátké době jej ztrácí až v takovém rozsahu, jako by se s ním nikdy nesetkaly; jiné děti nedokáží aplikovat naučené v praxi, nebo selhávají ve školní výuce, protože se nejsou schopny adaptovat na situaci formálního učení. Tyto děti se ovšem v domácím prostředí, při práci či při hře, mohou jevit naprosto v normě. Podstatu daných jevů shrnuje materiál Pokorné (2003): *„Nenaučily se myslet v souvislostech. Nejsou schopny poznatky strukturovat, organizovat. Jejich základní charakteristikou je impulzivnost v jednání a myšlení a to, že přijímají jen jednotlivé informace. Nejsou schopny poučit se ze svých chyb. Tyto děti jsou tedy neúspěšné ne proto, že by nebyly dostatečně inteligentní, ale proto, protože některé jejich poznávací funkce nejsou dostatečně rozvinuty. Takové děti si nedovedou svou práci naplánovat,*

*nedovedou předem promyslit strategii, kterou úkol vyžaduje, nedovedou strategii změnit, pokud se změní podmínky úkolu apod.“ (Pokorná, 2003, str. 1).*

Tyto úvahy zřejmě předznamenaly vznik teorie strukturálně kognitivní modifikovatelnosti, která se vyznačuje mj. radikálním pedagogickým optimismem a důrazem na sociální a kulturní základ kognitivního vývoje jedince. „*Feuerstein říká, že limity učení nemohou být předem známé ani dané. Všichni lidé se mohou měnit, představují otevřené systémy, které dokážou docílit smysluplné strukturální změny*“ (Lebeer, 2006, str. 51).

Další z klíčových životních událostí byl studijní pobyt ve Švýcarsku v letech 1946 – 1949. Feuerstein se zde seznámil se dvěma velikány tehdejší psychologie – s Carlem Gustavem Jungem a (jak bylo uvedeno) s Jeanem Piagetem, navštěvoval také přednášky výše zmíněného Andrého Reye. Odraz těchto skutečností ve Feuersteinově teoretické práci byl již komentován v úvodu subkapitoly.

Během tohoto studijního pobytu působil Feuerstein jako ředitel centra psychologických služeb pro mládež emigrující do Izraele – Psychological Services of Youth Aliyah. Podílel se rovněž na výzkumu tzv. „Ženevské školy“ (André Rey, Marc Richelle, Maurice Jeannet), který se orientoval na marocké, berberské a izraelské děti – tyto zkušenosti zřejmě rovněž ovlivnily Feuersteinovu pozdější teoretickou i aplikační činnost, zabývající se odkrýváním skutečného potenciálu dětí, které aktuálně podávají nižší výkony (Pokorná, 2003).

Dnes je profesor Feuerstein zakladatelem a ředitelem Mezinárodního centra pro zdokonalování učebního potenciálu (International Centre of the Enhancement of Learning Potential – ICELP) a výzkumného institutu Hadassah – WISO – Canada v Jeruzalémě. Je profesorem psychologie na univerzitě Bar Ilan (Izrael) a hostujícím profesorem na řadě univerzit v USA (<http://www.scel.org/aboutus/feuerstein.asp>).

Jeho metoda instrumentálního obohacování (viz dále) již byla přeložena do 17 převážně evropských a několika asijských jazyků, vznikla také verze psaná Braillovým písmem pro nevidomé ([http://www.icelp.org/asp/Basic\\_Theory.shtm#1](http://www.icelp.org/asp/Basic_Theory.shtm#1)). Je využívána v sedmdesáti zemích světa všech kontinentů. Jen v Evropě existuje třicet autorizovaných výcvikových center, jejich zakládání rovněž probíhá v celosvětovém měřítku.

R. 2001 vzniklo pražské centrum, umožňující uchazečům získat osvědčení pro práci s Feuersteinovou metodou instrumentálního obohacování (Pokorná, 2003); výcvik v dynamické diagnostice dle Feuersteina (LPAD) se připravuje. Zájem o

Feuersteinovy postupy se šíří jak v českém prostředí, tak na sousedním Slovensku. Důkazem je např. soukromé gymnázium v Bratislavě, jež zařadilo Feuersteinův intervenční program jako samostatný předmět do výuky – odborný dohled nad projektem zajišťují pracovníci Slovenského ministerstva školství (Pokorná, 2003).

Feuersteinovo dílo je u nás již zachycováno také na úrovni renomovaných teoretických publikací – Mikšík (2001) při výčtu různých koncepčních přístupů k vymezování schopností vyčleňuje teorie, orientované na schopnost učit se. V tomto kontextu obzvláště upozorňuje na přístup R. Feuersteina: „*Na základě kritického přístupu ke klasickým teoriím chápajícím inteligenci jako neměnnou vlastnost limitující možnosti učení jedince (na což jsou orientovány i klasické testy inteligence) volil při práci s retardovanými dětmi jiný postup: testovat jejich intelektovou úroveň s cílem postihnout nikoli současnou dovednost (co je s to řešit v testu inteligence nyní), ale co je v jeho výbavě – co se dokáže pomocí různě variovaných instrukcí naučit (na základě postupu test – výcvik k odstranění zablokovaných předpokladů – retest)*“ (Mikšík, 2001, str. 125).

Výše uvedené bibliografické a související údaje nastínily rámec Feuersteinovy teoretické a aplikační činnosti, již se věnuje následující text, orientovaný především na teorii strukturálně kognitivní modifikovatelnosti a na koncept zprostředkujícího učení (MLE - Mediated Learning Experience), který považují za jeden z pilířů Feuersteinovy teorie (a zároveň samotné dynamické diagnostiky). Dále bude věnována pozornost metodě instrumentálního obohacování (IE - Instrumental Enrichment) a hodnocení učebního potenciálu (LPAD - Learning Potential Assessment Device), jež bezpochyby patří k nejvlivnějším pracím v historii dynamického přístupu.

## STRUKTURÁLNĚ KOGNITIVNÍ MODIFIKOVATELNOST (Structural Cognitive Modifiability – SCM)

Teorie strukturálně kognitivní modifikovatelnosti pojímá člověka jako bytost adaptivní, otevřenou a přístupnou změnám. Centrální úlohu v této modifikovatelnosti („změnitelnosti“) lidského organismu hraje oblast kognice, skrze niž mohou probíhat také změny ve sféře emocionální a behaviorální. „*Feuerstein při parafrázování Freuda pohlíží na kognici (poznávání) jako na královskou cestu ke změně jednání a chování jedince. Jakmile jednou vybavíme člověka adekvátní slovní zásobou, schopností přesně vnímat a zpracovávat informace, žádoucím*



*formulováním hypotéz a dovednostmi správně vyvozovat závěry, snáze a přesněji porozumí svým pocitům a novým zkušenostem“ (Lebeer, 2006, str. 52).*

Potenciál jedince může být modifikován prostřednictvím učení a těchto změn lze využít k dalšímu rozvoji – to je podstata inteligence v rámci Feuersteinovy teorie. Klíčovým zdrojem těchto změn v oblasti kognice, schopným tlumit vlivy genetických predispozic, organických znevýhodnění či výukové deprivace, je zkušenost zprostředkujícího učení.

### ZPROSTŘEDKUJÍCÍ UČENÍ (MLE – Mediated Learning Experience)

Jak již bylo řečeno, Feuerstein nepovažuje faktory jako dědičnost, stav při narození, ani sociálně-ekonomický status či kulturní a etnické odlišnosti rodiny samy o sobě za příčiny rozdílů v kognitivním vývoji jedinců. Hnacím motorem tohoto rozvoje je podle něj zkušenost zprostředkujícího učení, kdy se rodiče, učitelé, ale i např. vrstevníci staví mezi podnět a jedince, jemuž je zprostředkování určeno, a snaží se zajistit adekvátní příjem, uchopení a smysluplné zpracování daného podnětu (Lebeer, 2006).

Obsahem situace zprostředkujícího učení je tedy interakce dítě (či dospělý, který je zde v pozici žáka) – zprostředkovatel (rodič, učitel apod.), jenž „*organizuje pro dítě svět podnětů. Zprostředkovatel vybírá nejvhodnější podněty, filtruje je, rozvrhuje a dává jim určité rámce; determinuje zaznamenání určitého podnětu a ignorování ostatních. Proces zprostředkování působí na kognitivní struktury dítěte*“ (Feuerstein et al. 1980, str. 16; in Sternberg, Grigorenko, 2002, str. 50, překlad K. Ch., přel. autor). Působením tohoto procesu získává dítě (žák) určité struktury učení a chování (Kozulin (1998) o nich hovoří jako o „kognitivních prerekvizitách“), které se pak stávají stěžejní složkou jeho způsobilosti zpracovávat přímé podněty z prostředí samostatně.

Velmi ilustrativní příklad zkušenosti zprostředkujícího učení uvádí ve své publikaci Lebeer (2006, str. 53): „*Když si dítě spálí prsty o pánev na plotně, naučí se, že na ni už nikdy nemá sahat. Změní se a něčemu se naučí. Ke strukturální změně však ještě část cesty chybí. Dítě se totiž může spálit znovu o jinou pánev či jiný zdroj tepla. (...) To je situace, kdy přichází na řadu zprostředkovatel (...) ukáže rozdíl mezi horkým – žhavým – studeným (porovnání), pojmenuje objekty („to je horké“ – „to je studené“), upozorní na vztah příčiny a následku („když se dotkneš něčeho, co*

*je horké, spálíš se“), omezí impulzivitu („když něco takového uvidíš, nedotýkej se toho hned, ale pomalu a opatrně zkus, jestli to nepálí“) atp. (...)*

*Dítě se učí přenášet a zobecňovat své zkušenosti, vytváří si nové kognitivní struktury. Jakmile pozná rozdíl mezi rozpáleným a teplým povrchem nebo předmětem, v podobných situacích se o sebe dokáže postarat“.*

Jak ale upozorňuje Kozulin (1998, str. 65, překlad K. Ch., přel. autor), „*ne každá interakce zahrnující dítě, dospělého a podnět vede ke zprostředkujícímu učení (MLE)*“ – za zprostředkující učení nelze označit např. vyučování, při němž jsou dítěti předkládána pouze fakta, instrukce a úkoly, nevede tudíž ke změně kognitivní struktury, která by ovlivnila podobu příští interakce a rovněž dalšího učebního procesu (Lebeer, 2006).

Pro vymezení konceptu zprostředkujícího učení formuluje Feuerstein dvanáct rozhodujících kritérií, přičemž za stěžejní lze považovat tato: záměr a vzájemnost (výběr a modifikace podnětů tak, aby je dítě pochopilo; vedení dítěte, aby se angažovalo v situaci učení); využití v širším kontextu (osvojování dovedností a znalostí, které přesahují dimenzi „tady a teď“), zprostředkování významu (udávání citového, kulturního, sociálního a náboženského významu slovům, událostem, interakcím, předmětům). Mezi další kritéria zkušenosti zprostředkujícího učení patří budování pocitu kompetence, sdílení, podpora individuálních odlišností, vědomí lidského bytí jako měnící se skutečnosti, cesta za optimistickými alternativami atd. (Lebeer, 2006).

Za příznivých okolností může dítě těžit ze zkušenosti zprostředkujícího učení už od raného dětství – v rodině. „*Přirozenou tendencí každé generace ve všech etnických skupinách je zprostředkování vlastního kulturního dědictví mladší generaci. Jde o základní potřebu a univerzálně platný jev. (...) Na mnoha místech současného světa však dochází k narušování této tradice. Řada rodičů se vzdává možnosti předávat hodnoty, kulturní významy, historii a tradici svým potomkům. Neusilují o to, aby dětem vysvětlili zákonitosti světa, který je obklopuje, nevyprávějí jim příběhy, ale nechávají televizi, aby vyprávěla za ně; nezpívají si s dětmi, neodpovídají jim na zvědavé otázky; zkrátka mají příliš málo času na to, aby své děti něčemu naučili“ (Lebeer, 2006, str. 55). Mezi příčinami výše popsaného jevu, tedy nedostatečné motivace k předávání kulturního dědictví, autor uvádí nízký sociálně ekonomický status, války, rozvody či jiné formy odluky v rodinách, přelidnění, narušení sociálních vztahů a nedobrovolnou migraci. Upozorňuje ovšem, že*

uvedené situace nemusí nutně vyústit ve snížení rodičovské angažovanosti ve výchově - v hojném měřítku se tak ovšem děje.

Součástí Feuersteinovy teorie, zčásti vystavěné na radikálním optimismu vůči přirozeně lidské tendenci měnit se a rozvíjet pod vlivem učení, je přesvědčení, že výše uvedené skutečnosti není třeba pojímat zcela deterministicky – a na změnu není nikdy pozdě, *„dokonce i v případech vážného a dlouhotrvajícího nedostatku zprostředkující interakce a bez ohledu na to, jak se původně zdáli být odolní vůči změně“* (Lebeer, 2006, str. 61).

Předchozí text nastínil teoretická východiska, z nichž vzešly Feuersteinovy přínosné, propracované a ve své době velmi originální metody. Než přistoupíme k jejich podrobnější charakteristice, bude ilustrována šíře jejich aplikačních možností, a to slovy samotného autora: *„(...) programy a aplikace založené na teoriích strukturálně kognitivní modifikovatelnosti a zprostředkovaného učení jsou velmi rozmanité. Cílová populace zahrnuje děti se speciálními potřebami, komunikačními či emočními problémy a nevidomé – od dětství napříč školou až do dospělosti. Náš program instrumentálního obohacování efektivně zdokonaluje schopnosti v oblasti usuzování a učení nejen u kulturně odlišných a deprivovaných, ale také u intelektově nadprůměrných jedinců – například v armádě, v různých medicínských profesích a v průmyslu. U osob se zraněním mozku a u stárnoucích zpomaluje instrumentální obohacování deterioraci a může zvrátit poškození v oblasti kognice“* (<http://www.icelp.org/asp/Message.shtm>, překlad K. Ch., přel. autor).

#### METODA INSTRUMENTÁLNÍHO OBOHACENÍ (IE - Instrumental Enrichment)

Program instrumentálního obohacování je celosvětově užívaný nástroj sloužící k rozvoji a efektivnějšímu využívání potenciálu jedince. Individuálně i skupinově aplikovatelná metoda obsahuje sérii úloh abstraktního charakteru – tzv. instrumenty (např. Kategorizace, Analytické vnímání, Časové vztahy, Orientace v prostoru), jejichž účelem je rozvoj metakognice, kognitivních procesů, motivace a sebergulace skrze zkušenost zprostředkujícího učení, čímž tato metoda směřuje k nápravě deficitů kognitivních funkcí (pramenících z nedostačující zkušenosti zprostředkujícího učení), k obohacování slovní zásoby, ale také k podněcování motivace pro řešení úkolů a problémových úloh (zprostředkování zážitku úspěchu,

zdárného řešení problému vlastními silami), k probouzení vhledu a hloubavého myšlení.

Např. v instrumentu Uspořádání bodů se žáci učí nacházet zadané vztahy ve shluku bodů podle určitých pravidel, přičemž je kladen ozvláštní důraz na pečlivé plánování, vytváření hypotéz, přesnost a seberegulaci. Instrument Orientace v prostoru směřuje k co nejdokonalejšímu osvojení relativního a stálého systému prostorových vztahů (vepředu, vzadu, vpravo, vlevo) tak, aby žáci dokázali určovat polohu předmětu vůči sobě i jiným objektům apod. (Lebeer, 2006). Za obzvláště zajímavé považují posláni instrumentu Porovnávání: *„V instrumentu Porovnávání se žáci učí lépe porovnávat, tj. hledat shody a odlišnosti. Cílem je, aby docílili samostatného porovnávání objektů. Mnozí kulturně deprivovaní lidé mají velice omezený systém potřeb a nerozsáhlé vzorce postupů při porovnávání objektů. Mají-li se naučit lépe porovnávat, je třeba obohatit jejich naučené vzorce o kritéria, podle nichž lze porovnávat objekty, obrázky i abstraktnější zážitky“* (Lebeer, 2006, str. 65).

Uvedené i další instrumenty spojuje důraz na přesnou, systematickou práci, vědomé plánování, rozšiřování slovní zásoby, ale i na vytváření repertoáru seberegulačních dovedností. Za obzvláště důležitý považují požadavek co nejvíce samostatné práce žáka za provázení, usměrňování či podněcování učitele (psychologa apod.) - důležitým cílem je totiž změna role pasivního příjemce reprodukcí informace v aktivního původce informací nových, čímž dochází k posilování důvěry ve vlastní kompetence, a tedy i k obnovování pozitivního sebepojetí. Další podstatný efekt spočívá ve změně pracovního stylu učitelů – prostřednictvím uvědomění si, jak probíhají kognitivní procesy a jaký způsob zprostředkování tedy zvolit pro kterou situaci; rovněž podporuje individuální přístup k žákům (Lebeer, 2006).

Metodu instrumentálního obohacení tedy lze považovat za inspirativní, účinnou cestu k mnohostranné podpoře žáků, ale také k podněcování profesního rozvoje učitelů širokého spektra. V současné době je s úspěchem využívána jako intervenční program pro děti se speciálními potřebami, jako forma kognitivní rehabilitace po zranění mozku a u psychiatrických pacientů, dále také jako podpůrný program pro děti z kulturně menšinových skupin. Prostřednictvím programu lze obohatit děti podávající podprůměrné i průměrné výkony, ale také talentované

jedince. Své využití nalézá v rámci profesních kurzů v oblasti průmyslu, armády i v podnikatelském sektoru ([http://www.icelp.org/asp/Basic\\_Theory.shtm#1](http://www.icelp.org/asp/Basic_Theory.shtm#1)).

Jak již bylo řečeno, Feuersteinovy myšlenky a metody nabývají na proslulosti a využitelnosti také v českém prostředí – mj. i na výzkumné rovině. Májová (in Pokorná, 2006) provedla srovnávací studii, směřující k ověření účinnosti programu FIE u sociokulturně handicapovaných českých a romských dětí. Po 60-72hodinové aplikaci programu (romské děti v průběhu studie častěji absentovaly) konstatuje statisticky významné zlepšení v oblasti čtení a některých testech kognitivních dovedností - zde je však třeba přistupovat k interpretaci s opatrností vzhledem k nízkému počtu probandů (N=9 v experimentální i kontrolní skupině). Pozitivně vyznívá rovněž kvalitativní srovnávání obou skupin, a to zejména v případě korekce percepčních obtíží, impulsivity v učební aktivitě; autorka dále zaznamenává pokroky v dovednosti samostatně verbalizovat postup řešení úkolu a vytvářet transfer či přemostění k analogickým problémům či situacím každodenní skutečnosti (dle autora FIE jeden z nejdůležitějších zdrojů obohacení kognitivních funkcí) – pokrok ovšem vždy nebyl nekomplikovaný a přímočarý: *„Velmi negativně romské děti reagovaly na zdánlivou náročnost úkolů v instrumentu a nepřímou souvislost náplně programu s jejich výukovými potřebami. Impulsivita v učební aktivitě u romských dětí začala ustupovat na konci třetího měsíce práce s instrumentem“* (Málková, in Pokorná, 2006, str. 147). Autorka studie souhrnně konstatuje, že program FIE *„je mocným nástrojem pro rozvoj kognitivních dovedností dětí ze sociokulturně odlišného prostředí. Jeho užití ovšem není „instantní“, rychlé a nekomplikované, jak bychom si pro školní praxi přáli“* (Málková, in Pokorná, 2006, str. 147).

Ačkoli u nás zatím nedošlo k zařazení Feuersteinovy metody do školních osnov, jiná situace je na sousedním Slovensku – skupinová aplikace programu instrumentálního obohacení probíhá na Prvním soukromém gymnáziu v Bratislavě, a to v podobě samostatného předmětu „Učit' sa učiť“ (viz výše). Reflexe a zkušenosti, pocházející od bratislavských pedagogů ze zmíněného gymnázia, shrnuje ve své výzkumné práci Májová (in Pokorná, 2006, str. 290 - 291): *„Konstatují, že seznámení s programem FIE ovlivnilo jejich učitelský přístup i v jiných výukových předmětech. Především ve smyslu vědomého používání verbalizace postupu, stanovování strategií, systematictějšího zápisu na tabuli, větší podpory diskuse v hodinách. Dále tito učitelé uváděli, že se více vědomě zaměřují na*

*strategie myšlení studentů a jejich způsoby řešení úloh.*“ Za největší úskalí považují tito učitelé oblast motivace studentů – považují za problematické zprostředkovat studentům skutečnost, že reflexe a kultivace vlastních strategií myšlení má smysl. V tomto sdělení lze ovšem spatřovat krajně důležitý moment v profesním rozvoji učitelů, školených v metodě instrumentálního obohacení – jedná se o „*uvědomění si, že jedním z hlavních posláních učitele je rozvíjet myšlení a kognitivní funkce dětí*“. S téměř identickým pohledem se lze setkat také u zahraničních pedagogů, zabývajících se metodou FIE: „*Např. Blagg (1991, s. 94) ve své studii uvádí následující výpověď jedné učitelky: „Myslím si, že mnoho z nás, učitelů, předpokládá, že dítě má jaksí samo od sebe rozvinuté kognitivní funkce a proto stačí jen ho zásobovat informacemi a předkládat mu úkoly.*“ Feuersteinův program učitelům dává náhled, že tomu tak není“ (Májová, in Pokorná, 2006, str. 291).

Feuersteinova metoda ovšem nezůstává jediným intervenčním nástrojem, jehož cílem je naučit děti myslet. Mezi dalšími programy, směřující k podpoře a rozvoji kognitivních dovedností dětí a jichž v posledních dvaceti letech stále přibývá, jmenuje Pokorná (2003) Chicagský program rutinních dovedností (Chicago Board of Education, 1980) a Lipmanova Filozofie pro děti (Lipman, Sharp, Oscanyon, 1980). Cílem programu, majícího svůj počátek v 70. letech minulého století, je „*rozvíjet myšlení dětí filozofickým způsobem, a ovlivňovat tak od samého počátku školního vzdělávání jejich vztah k vědě a k poznání*“ (Májová, 2005, str. 35).

Základní myšlenka tohoto pedagogického přístupu byla dle autora „*inspirována dvěma momenty: na jedné straně dětským zájmem ptát se a žádat vysvětlení, stále přítomnou otázkou: proč? A na straně druhé jeho zkušenostmi se studenty na univerzitě. Kladl si otázku, proč děti ve věku čtyř, pěti a šesti let jsou plny zvědavosti, tvořivosti a zájmu – a ve věku kolem osmnácti jsou pasivní a znuděny učením?*“ (Májová, 2005, str. 35). Příčinu spatřoval na straně školy, která neposkytuje patřičnou podporu v rozvoji myšlení. Jako řešení navrhoval zavést nový předmět - filozofii, jejímž posláním by byla kultivace kritického a nezávislého myšlení v různých oblastech života. Praktická podoba této ideje by měla podobu filozofických diskusí, v jejichž rámci by měly být děti vedeny „*k dotazování, k zamýšlení se a k formulaci vlastních názorů a ke schopnosti vyslechnout názory jiných*“ (Májová, 2005, str. 33).

Stručný popis Lipmanova programu měl v krátkosti nastínit širší a pestrost možných přístupů k rozvíjení oblasti kognice. V dalším textu se vrátíme k práci Reuvena Feuersteina, nyní již na poli dynamického hodnocení.

#### HODNOCENÍ UČEBNÍHO POTENCIÁLU (LPAD - Learning Potential Assessment Device)

Další pozoruhodnou aplikací Feuersteinovy teorie je diagnostický a intervenční program, umožňující hodnocení učebního procesu z hlediska kognitivních funkcí, operací a strategií řešení problémů. Ideově vychází z Feuersteinovy kritiky pojetí inteligence a jejího měření, která se vztahuje ke dvěma oblastem – především jde o pojetí inteligence jako fixní, jednou pro vždy dané charakteristiky jedince. Feuerstein vystupuje proti tomuto názoru s předsvědčením, že inteligenci jakožto fluidní fenomén lze vhodnými postupy rozvíjet a měnit. Poukazuje na skutečnost, že nižší výkony v tradičních testech inteligence korespondují s nižším sociálně – ekonomickým statutem a s příslušností ke kulturně odlišnému prostředí, což ovšem dané testy neberou v potaz. Dále kritizuje omezenou platnost výstupů těchto testů, jež měří momentální výkon v relativně umělé situaci a nemohou proto zdárně predikovat školní úspěšnost, o skutečném potenciálu člověka a možnostech jeho rozvíjení nemluvě (Pokorná, 2003).

Podobně jako u výše popsané metody instrumentálního obohacování spočívá teoretické zakotvení LPAD v konceptu strukturálně kognitivní modifikovatelnosti, jež poukazuje na dynamickou povahu inteligence, a tedy na možnosti rozvoje potenciálu jedince ([http://www.icelp.org/asp/Basic\\_Theory.shtm#1](http://www.icelp.org/asp/Basic_Theory.shtm#1)). „*Navzdory mnoha důkazům, že za použití standardizovaných psychometrických metod zůstává učební potenciál často neodhalen, je LPAD jedním z několika málo nástrojů, které jsou navrženy speciálně ke zdárnému hodnocení kognitivní činnosti a učebního potenciálu*“ (<http://www.scel.org/resources/lpad.asp>, překlad K. Ch., přel. autor).

Stejně jako další nástroje dynamického hodnocení se LPAD v mnoha směrech odlišuje od tradičních, tj. statických testových procedur – spíše než na výstup v podobě kvantifikovatelných odpovědí je orientováno na průběh výkonu, resp. na proces uvažování. Namísto srovnávání s normami pro daný věk uvažuje nad výkonem jedince intraindividuálně, tj. vzhledem k jeho vlastnímu výkonu v jiné době a za odlišných podmínek. Spíše než na diagnostiku aktuální úrovně výkonu se zaměřuje na učební tendence a kognitivní modifikovatelnost, a to prostřednictvím

záměrného navozování kognitivních změn a hodnocení jejich důsledků ([http://www.icelp.org/asp/Basic\\_Theory.shtm#1](http://www.icelp.org/asp/Basic_Theory.shtm#1)).

Metoda usiluje o zjištění modifikovatelnosti kognitivní struktury jedince a následnou intervenci, která má vyústit v navození, podpoření a posílení žádoucích změn. „*Výsledkem metody hodnocení učebního potenciálu je popis profilu modifikovatelnosti zaznamenávající oblast, v níž se změny projeví, kvalitu, obecnost a trvalost dosažené změny, charakter a množství intervence potřebné pro strukturální modifikaci. Závěrem LPAD je popisné pedagogicko psychologické doporučení*“ (Kozulin, 1998, str. 73, překlad K. Ch., přel. autor).

Uvažujeme-li v kontextu tvorby R. Feuersteina, LPAD má být využíváno zejména v situacích, kdy je třeba zhodnotit potenciál hlouběji, než to umožňuje metoda instrumentálního obohacování. Nástroj může být aplikován individuálně i skupinově, přičemž administrátor vždy představuje aktivní a silnou součást procesu testování; prostřednictvím klasického uspořádání dynamických metod (test – zprostředkování – retest) je schopen zachycovat drobné změny ve výkonu jedince, jež poukazují na míru modifikovatelnosti potenciálu jedince (<http://www.scel.org/resources/lpad.asp>). Administrátor uvede jedince do problému a provází jej při samostatném vyvíjení úsilí. „*Cílem metody hodnocení učebního potenciálu (LPAD) je způsobit strukturální změny v kognitivních procesech jedince a identifikovat nutné předpoklady pro pozdější změny* (Feuerstein, Rand a Hoffman, 1979). (...) *S využitím zprostředkujícího učení se examinátor snaží napravit nedostatky kognitivních funkcí jedince*“ (Kozulin, 1998, str. 73, překlad K. Ch., přel. autor).

Testovou baterii tvoří 15 instrumentů, jež se vztahují k percepci, pozornosti, paměti, řešení problémů a k logickému usuzování – mezi metodami lze nalézt již zmíněnou Reyovu komplexní figuru v modifikované verzi, Ravenovy Barevné progresivní matice a Standardní progresivní matice a mnohé další - např. Organizace bodů, Paměťový test šestnácti slov ([http://www.icelp.org/asp/Basic\\_Theory.shtm#1](http://www.icelp.org/asp/Basic_Theory.shtm#1)).

Obecně vzato lze nástroj využít pro diagnostiku a sestavování intervenčních programů pro děti s vývojovými vadami, s poruchami učení a chování apod.; svůj význam však může mít také v oblasti diagnostiky dospělých (viz dále). Lze poukázat rovněž na oblast výzkumu, zacíleného na srovnávání daného nástroje



s metodami tradiční, statické diagnostiky, ale také s jinými dynamickými postupy (příklad viz dále).

Zatím méně známou modifikaci popsaného nástroje představuje metoda LPAD – B (Learning Potential Assessment Devide – Basic), zacílená na děti mezi 3. a 6. rokem. Své využití má také u biologicky starších jedinců, jež však intelektově odpovídají této věkové skupině. Podobně jako LPAD má být tento nástroj využíván především tam, kde vyvstávají speciální vývojové či vzdělávací potřeby, resp. obecně řečeno v případech vyžadujících co nejdokonalejší odкрыtí učebního potenciálu jedince.

Nástroj se sestává z 16 instrumentů, které jsou primárně orientovány na čtyři oblasti: senzomotorický vývoj, paměť, utváření konceptů a abstraktní uvažování. Testová situace nabývá podoby cyklu „test – pozorování – zprostředkování – test – pozorování – zprostředkování atd.“, vycházejícího z klasického uspořádání dynamické diagnostiky. Examinátor vytváří z dostupných instrumentů baterii, která mu umožní systematicky a hloubkově pronikat do reálného potenciálu jedince, a tím směřovat k vytvoření výše popsaného profilu modifikovatelnosti, jenž vypovídá o kognitivním fungování, oblastech možné změny, reakcích na zprostředkování atd. ([http://www.icelp.org/asp/Basic\\_Theory.shtm#1](http://www.icelp.org/asp/Basic_Theory.shtm#1)). Výstupem diagnostického procesu je tedy opět co nejadekvátnější přemostění ke smysluplné intervenci.

V závěru této subkapitoly bych ráda poukázala na význam, kterého nabývá Feuersteinova práce v kontextu dynamického přístupu. Sternberg a Grigorenko (2002, str. 49, překlad K. Ch., přel. autor) označují metodu hodnocení učebního potenciálu (LPAD) za „jeden z nejpozoruhodnějších (...) přínosů na poli dynamické diagnostiky“.

*„Oblast dynamické diagnostiky je Feuersteinovi zavávána za jeho průkopnické a pionýrské úsilí. Umístil své dílo do srozumitelného psychologického i filozofického rámce; poukázal na potřebu nových přístupů k testování ze sociálního hlediska; podnítil účelný posun od tradičních způsobů testování a vytvořil a propracoval teorii i odpovídající metodologii“ (Sternberg, Grigorenko, 2002, str. 70, překlad K. Ch., přel. autor).*

### 3.2.3. Další přístupy dynamické diagnostiky

Práci Vygotského a Feuersteina lze bezesporu připsat určující vliv na utváření dnešní podoby dynamického přístupu, proto jim byl v rámci tohoto textu věnován značný prostor. Koncepce dalších významných, avšak nikoli takto zásadních autorů budou zmíněny spíše heslovitě, v jejich nejvýraznějších rysech, jež jsou z hlediska výše popsané podoby dynamické diagnostiky přínosné a inovativní.

Cílem následujícího textu není vyčerpávající soupis autorů, kteří přispěli k rozvoji dynamického hodnocení; jedná se spíše o nástin vývoje problematiky, inspirovaný přehledem v publikaci Sternberga a Grigorenkové (2002).

#### M. BUDOFF

Autor zaměřující se mj. na standardizaci intervence v dynamickém testování, její konkrétní podobu však podrobněji nerozpracoval. Narozdíl od Feuersteinova přístupu pracuje spíše na zlepšení výkonu v tradičních testech, a pojímá tedy učební potenciál jen jako míru zdokonalení výkonu v těchto testech (Sternberg, Grigorenko, 2002).

Zabývá se především problematikou dětí se slabším výkonem v IQ testech, které podnětným způsobem dělí na „získávající“ (*gainers*, tj. ti, kteří dosahují nižšího skóre v pretestu, avšak po intervenci dojde v posttestu k signifikantnímu zlepšení) a „nezískávající“ (*nongainers*, u nichž intervence nevede ke znatelnému zlepšení). „*Budoffův přístup je pionýrským, inovativním a důležitým pokusem začlenit pečlivě vyvinuté statické testy do dynamicko - diagnostických postupů*“ (Sternberg, Grigorenko, 2002, str. 83, překlad K. Ch., přel. autor).

#### TESTOVÁNÍ SKRZE UČENÍ A PŘENOS - METODA STUPŇOVANÝCH POBÍDEK (Testing via learning and transfer – The graduated prompt approach)

Klíčovým pojmem koncepce autorů J. C. Campiona a A. L. Browna je přenos (transfer), „*způsobilost využívat naučené informace flexibilně a v různých kontextech* (Campioni, Brown a Bryant, 1985). (...) *Poměr učení (nakolik je třeba poskytovat instrukce, aby došlo k učení) k přenosu (jak vzdáleně od původního příkladu je jedinec schopen aplikovat nabytou znalost) lze považovat za míru interindividuální odlišnosti*“ (Sternberg, Grigorenko, 2002, str. 84, překlad K. Ch., přel. autor).

Pozoruhodný přínos tohoto přístupu spočívá mj. ve způsobu zpracovávání a hodnocení testového výkonu - není zjišťováno zlepšení v posttestu, jako je tomu u řady jiných přístupů dynamické diagnostiky, ale množství instrukcí, které jedinec potřebuje k dosažení určitého kritéria. „*Otázkou není, co má testující říci dítěti, aby ho dovedl ke správnému řešení. Základní problém je, kolik má být dítěti řečeno, aby dosáhlo určitého kritéria*“ (Sternberg, Grigorenko, 2002, str. 92, překlad K. Ch., přel. autor).

## TESTOVÁNÍ LIMITŮ (Testing – the - Limits)

Východiskem koncepce německých autorů Carlsona a Wiolda je předpoklad, že u některých znevýhodněných jedinců můžeme dosáhnout signifikantních zlepšení testových výkonů, pokud je testová situace uspořádána tak, aby došlo ke kompenzaci současných intelektových či výchovou způsobených nedostatků. „*Slabý výkon ve schopnostních testech přičítají, alespoň do určité míry, jedincově neschopnosti správně porozumět, co se od něj očekává, a soustavě osobnostních proměnných (např. testovou situací vyvolaná úzkost, osobnostní zvláštnosti, sebeúcta)*“ (Sternberg, Grigorenko, 2002, str. 98, překlad K. Ch., přel. autor).

Jak uvádí Sternberg a Grigorenko (2002), Carson a Wield byli první autoři na poli dynamické diagnostiky, kdo pojali osobnost jako proměnnou. Poukázali také na prvek zásadní důležitosti, kterým je účinek instrukce a zpětné vazby. Snaha postihnout tyto aspekty se odráží ve způsobu, jakým se testující pokouší proniknout do kognitivních procesů dítěte: „*Pověz mi, co vidíš a jak myslíš, že budeš řešit tento problém. Řekni mi, proč myslíš, že je řešení, které jsi vybral, správné. Proč myslíš, že je to správně a ostatní varianty jsou špatné?*“ (Sternberg, Grigorenko, 2002, str. 99 – 100, překlad K. Ch., přel. autor).

## SWANSONŮV TEST KOGNITIVNÍCH PROCESŮ

Autor metody S-CPT (Swanson Cognitive Processing Test), terminologicky i metodologicky navazující především na Feuersteina, Browna a Campiona, usiloval o vytvoření diagnostického nástroje, jenž by umožňoval hodnotit kognitivní procesy „*za standardizovaných podmínek dynamického testování*“ (Swanson, 1995b, str. 674; in Sternberg, Grigorenko, 2002, str. 103, překlad K. Ch., přel. autor).

Za inovativní prvek jeho přístupu, který zároveň tvoří jádro celé teorie, lze považovat identifikaci specifické funkce, na jejímž základě je zde hodnocen a

kvantifikován učební potenciál. Touto funkcí je dle Swansona pracovní paměť, již charakterizuje jako „systém, který simultánně zadržuje staré a nové informace, jež jsou manipulovány a transformovány“ (Swanson, 1995b, str. 674; in Sternberg, Grigorenko, 2002, str. 103 - 104, překlad K. Ch., přel. autor).

Daná úvaha zřejmě představuje ojedinělý přínos v rámci dynamického hodnocení, jinak ji ovšem nelze označit za zcela unikátní: „*Experimentální důkazy naznačují, že existuje skutečný příčinný vztah, fundamentální pro tyto korelace mezi měřením pracovní paměti a schopností usuzování. Problémy usuzování, které kladou větší požadavky na pracovní paměť, jsou obtížnější než problémy, které kladou menší požadavky. Manipulace s úkolem usuzování, které zvyšují tyto požadavky, nevyhnutelně zhoršují výkon*“ (Mackintosh, 2000, str. 306).

Právě pracovní paměť považuje Swanson za prediktor školní úspěšnosti, a proto se orientuje především na výzkum jejích deficitů a rovněž na možnosti zdokonalení této funkce u dětí s poruchami učení. Do jisté míry tak naplňuje mj. metodologický požadavek, formulovaný Mackintoshem (2000, str. 310): „... *neměli bychom zapomenout, že korelace mezi různými testy IQ jsou zjevně slabší u lidí s nadprůměrným IQ než u lidí s podprůměrným IQ. Existuje naléhavá potřeba více experimentů na pracovní paměť a jejich vztah k IQ u lidí s průměrným nebo dokonce podprůměrným IQ*“.

### **3.3. Aplikace dynamického přístupu**

Tato kapitola je spíše ilustrativním doplněním a rozšířením předchozího textu než uceleným systematickým rozbořem, jenž by svým rozsahem překročil kapacitní limity tohoto textu. Prezentovaná témata byla vybrána v souladu s cílem této práce, jímž je mj. poukázat na širší aplikačních možností dynamické diagnostiky.

První část se zabývá dynamickými testy, které vyvinul jeden z nejvýznamnějších současných průkopníků dynamického přístupu, Feuersteinův žák D. Tzuriel – popis těchto diagnostických nástrojů volně navazuje na historickou subkapitolu a zároveň dokresluje teoretický výklad v předcházejícím textu. Další část uvádí některé z výzkumných prací, jež byly realizovány na poli dynamického přístupu v minulých letech.

### 3.3.1. D. Tzuriel – metody dynamického hodnocení

David Tzuriel, PhD. - klinický a pedagogický psycholog, odborník v oblasti dynamického hodnocení učebního potenciálu. V současné době (CV z r. 2005, pozn. aut.) působí na univerzitě Bar Ilan v Jeruzalémě, je členem (v letech 1991-2001 také prezidentem) Mezinárodní asociace pro kognitivní vzdělávání a psychologii (IACEP – International Association for Cognitive Education and Psychology).

Svou teoretickou i aplikační činností navazuje na dílo R. Feuersteina. Je autorem řady knižních i časopiseckých publikací (viz <http://faculty.biu.ac.il/~tzuried>) a také série dynamicko – diagnostických nástrojů, z nichž některé ve stručnosti představí následující text (ukázky úloh viz příloha 1):

#### TEST MODIFIKOVATELNOSTI ANALOGICKÉHO MYŠLENÍ U DĚTÍ (CATM)

*„Operace analogie je mnoha autory považována za mocný nástroj pro celou řadu kognitivních procesů a za nejdůležitější operaci pro řešení problémů (Goswami, 1991; Holyoak & Thagard, 1995, 1997; Gentner & Markman, 1997)“* (<http://faculty.biu.ac.il/~tzuried/CATM-short.html>, překlad K. Ch., přel. autor).

Během intervenční fáze testování jsou dítěti zprostředkovávány následující postupy – *„hledání relevantních dimenzí potřebných pro analogickou operaci; porozumění pravidlům transformace a principům analogie, systematické hledání správných položek a zvýšení efektivity výkonu“* (<http://faculty.biu.ac.il/~tzuried/CATM-short.html>, překlad K. Ch., přel. autor).

Existují dvě verze testu pro různé účely: verze výzkumná, zahrnující krátkou, avšak intenzivní intervenci (zprostředkování) a klinická, jejíž výstup tvoří kvalitativní hodnocení, obsahující kromě množství a charakteru potřebné intervence apod. také informaci o behaviorálních a afektivních faktorech ovlivňujících výkon v testu.

#### TEST MODIFIKOVATELNOSTI INFERENCE U DĚTÍ (CITM)

Zahrnuje kromě pre-, posttestu a intervence také fázi transferu. Jedná se o relativně komplexní úlohy zacílené na hodnocení *„schopnosti dítěte řešit problémy vyžadující inferenční myšlení stejně jako jeho způsobilost zlepšit výkon na základě zprostředkování“* (<http://faculty.biu.ac.il/~tzuried/citm1.html>, překlad K. Ch., přel. autor).

## TEST MODIFIKOVATELNOSTI SERIACE U DĚTÍ (CSTM)

Určený pro děti ve věku 3 – 5 let, zahrnuje úlohy zacílené na řazení podle 1 – 3 kritérií. „*Důležitost CSTM spočívá v možnosti hodnotit kognitivní modifikovatelnost ve velmi důležité oblasti, která je považována za prerekvizitu dalších matematických dovedností a tranzitivních operací*“ (<http://faculty.biu.ac.il/~tzuried/CSTM-short.html>, překlad K. Ch., přel. autor).

Ráda bych zde poukázala na zajímavou skutečnost, která byla objevena v rámci empirického ověřování metody – na základě korelace výstupů z tohoto testu s výsledky Ravenových barevných progresivních matic (RCPM) byla zjištěna signifikantní závislost ( $r = 0,48$ ;  $p < 0,001$  v pretestu a  $r = 0,59$ ;  $p < 0,001$  v posttestu), avšak pouze u skupiny sociálně neznevýhodněných jedinců – u dětí z tohoto hlediska znevýhodněných nelze konstatovat signifikantní korelaci výsledků obou testů ( $r = 0,09$  v pretestu a  $r = -0,15$  v posttestu). „*Tento výsledek jasně ukazuje, že statický test může být přesný v predikci výkonu u neznevýhodněných dětí, avšak nikoli u dětí znevýhodněných*“ (<http://faculty.biu.ac.il/~tzuried/CSTM-short.html>, překlad K. Ch., přel. autor).

## REYOVA KOMPLEXNÍ FIGURA

Tradiční rozšířená metoda adaptovaná na principy dynamického přístupu, její aplikace je tedy obohacena o fázi intervence, kdy jsou testovanému jedinci zprostředkovávány strategie systematického získávání informací, vědomá kontrola přesnosti, proporcí, kvality čar apod.

Další diagnostické nástroje vytvořené D. Tzurielem jsou popsány na stránkách <http://faculty.biu.ac.il/~tzuried>, kde lze shlédnout také videozáznam dynamického vyšetření, realizovaného autorem metod. Z nahrávky je patrný podporující a pozitivně motivující přístup examinátora, který vede k efektivnímu učení a tím i k maximálnímu využití a rozvoji potenciálu testovaného jedince.

### 3.3.2. Výzkum dynamického hodnocení

Publikace Sternberga a Grigorenkové z r. 2002 označuje výzkum dynamického hodnocení za záležitost posledních dvou desetiletí. Tato subkapitola představí některé z empirických prací, jež byly realizovány na různých populacích a

pro zodpovězení rozličných diagnostických otázek, jejich výběr tak ilustruje širší aplikačních možností dynamického přístupu.

**J. D. Day** a **L. A. Córdón** z University Notre Dame v Indianě provedli experimentální srovnání dvou různých způsobů dynamického hodnocení schopností. Žáci třetích tříd řešili úlohy se závažími na dvouramenné váze, přičemž množství pomoci poskytované jedincům z první skupiny klesalo s vzrůstající úrovní dovedností dítěte, zatímco příslušníci skupiny druhé obdrželi množství instrukcí nezávislé na dosažené úrovni. U všech účastníků experimentu bylo rovněž zjišťováno IQ, a to pomocí subtestu Slovník metody WISC-R; kognitivní tempo, hodnocené testem MFF20 (Matching Familiar Figure Test); nezávislost jako osobnostní proměnná ovlivňující výtěžnost z různých typů instrukcí (a stylů učení obecně), zjišťovaná dotazníkem HESB (Hahneemann Elementary School Behavior).

Na základě analýzy získaných dat se ukázalo, že jedinci z první skupiny, kteří přijímali instrukce s ohledem na dosaženou úroveň výkonu, prokázali dovednosti získané v intervenční části také v posttestu, na rozdíl od druhé skupiny, kde k transferu docházelo s menší úspěšností. V první skupině bylo třeba méně příkladů a vysvětlení, docházelo také ke stírání rozdílů zjištěných na počátku experimentu statickými testy. Jak uzavírají autoři studie, metoda instrukcí „šitých na míru“ dosažené úrovni *„vede k rychlejšímu učení napříč varietou dětí“* (Day, Córdón, 1993, str. 79, překlad K. Ch., přel. autor).

K pozoruhodnému výsledku vedlo také srovnání prediktivní validity statických a dynamických nástrojů použitých v této studii – transfer naučených dovedností u obou skupin konzistentně předpovíдалo pouze dynamické hodnocení, avšak závěry statických testů (Slovník a pretest) rovněž prokázaly určitou prediktivní hodnotu, ale pouze ve druhé skupině, která obdržela instrukce nezávisle na dosažené úrovni výkonu. Toto zjištění poukazuje na důležitou skutečnost – tvrzení o užitečnosti dynamického testování oproti statickému (a naopak) by vždy měla obsahovat informaci o způsobu instruování v intervenční části dynamického hodnocení (Day, Córdón, 1993).

**M.P.Barr** a **T.M.Samuels** (University of Calgary) se ve svém výzkumném šetření zabývaly aplikací dynamického přístupu u dospělých s poruchami učení, jež zároveň trpěli obtížemi v afektivní sféře. Autorky se snažily vymezit podíl

kognitivních a afektivních faktorů na problémy v oblasti učení, které testovaným jedincům znemožňovaly adekvátní pracovní zařazení, a to prostřednictvím Feuersteinovy metody LPAD (viz výše). „Mnozí dospělí s poruchami učení mají hluboko zakořeněné pocity intelektuální nedostatečnosti, které vyusťují ve vyhýbání se úkolům asociovaným s opakovaným selháváním v minulosti. Feuerstein (1979) zdůrazňuje, že neutrální, indiferentní examinátor v těchto situacích problém jen prohlubuje, zatímco jeho aktivní zapojení formou učení, poskytování zpětné vazby a povzbuzování vytváří důvěru a aktivuje kognitivní potenciál jedince“ (Barr, Samuels, 1988, str. 7, překlad K. Ch., přel. autor).

Na základě několika případových studií docházejí autorky k závěru, že LPAD dokáže díky orientaci na proces (a mj. také pomocí výše charakterizované podoby interakce examinátor – testovaný jedinec) rozkrýt řadu kognitivních a afektivních proměnných (organizační dovednosti, motivace, postoje k učení, definování problému, frustrace apod.) a je tak „mimořádně užitečným diagnostickým nástrojem pro diferenciaci afektivních a kognitivních faktorů jako primární příčiny poruch učení v dospělosti“ (Barr, Samuels, 1988, str. 11, překlad K. Ch., přel. autor).

Jeden z podstatných impulsů ve vývoji dynamického přístupu byla potřeba nástrojů, které by umožňovaly validní hodnocení jedinců z kulturně odlišného prostředí. Kromě již zmíněných autorů (Budoff, 1975, Feuerstein, 1979; in Sternberg, Grigorenko, 2002) lze studie na toto téma nalézt např. u L. A. Suzuki a J. Aronsona (2005).

**R. Sternberg a E. Grigorenko** (2002) zkoumali účinnost dynamického hodnocení u vesnických školáků v Tanzanii. Studii uvozují tvrzením, že určité skupiny afrických obyvatel dosahují slabších výsledků v tradičních IQ testech, což lze mj. vysvětlit faktem, že pro tyto jedince je situace klasického psychologického vyšetření příliš nezvyklá (Sternberg, Grigorenko, 2002). Jiní autoři dodávají, že „u afrických žáků, následkem sociopolitického vývoje zemí, v nichž žijí, se lze s velkou pravděpodobností setkat s deprivací zkušenosti zprostředkujícího učení“ (Skuy a kol., 2002, str. 230; in Suzuki, L., Aronson, J., 2005, str. 324, překlad K. Ch., přel. autor).

Výzkumné šetření Sternberga a Grigorenkové zahrnovalo rozsáhlý vzorek – 358 jedinců experimentální a 100 členů kontrolní skupiny (2. – 5. třída), kterým



byly administrovány testy Sylogismy, Třídění a Dvacet otázek (identifikace určitého objektu, jež má examinátor na mysli, mezi několika předloženými, a to za pomoci dvaceti uzavřených otázek). Zkoumaní jedinci dále absolvovali schopnostní testy, postihující pracovní paměť a související oblasti kognice, dále pak testy „školních“ dovedností (čtení, aritmetika, spelling).

Z výsledků uvedené studie vyplývá, že u testovaných dětí se lze zřejmě setkat s důležitými intelektovými schopnostmi, jež nejsou měřitelné konvenčním způsobem (Sternberg, Grigorenko, 2002) – v posttestu, kterému u experimentální skupiny předcházela intervence, docházelo ke zlepšení výkonu, přičemž korelace mezi pre- a posttestem byla v případě experimentální skupiny relativně nízká (zde považují za vhodné podotknout, že intervence trvala vždy méně než hodinu). Výkon v posttestu se dále prokázal jako spolehlivější prediktor výsledků testů kognitivních a „školních“ schopností.

Autoři studie zastávají názor, že validní hodnocení schopností by zde bylo možné také prostřednictvím statických testů, avšak s odlišným způsobem administrace, který by umožnil co nejrealističtější pohled na potenciál testovaných.

Ačkoli se s aplikací dynamického přístupu setkáváme často u jedinců v období dětství a dospívání, za velice smysluplné považují rovněž jeho využití na opačném konci života, kde *„je aplikován, aby napomohl určit plasticitu či intraindividuální modifikovatelnost kognitivních funkcí ve stáří (Baltes, 1993; Calero & Lozano, 1994; Fernández-Ballesteros & Calero, 1995) a odlišit normální od patologických procesů stárnutí (Baltes et al., 1995)“ (Wiedl, Schöttke, Calero, 2001, str. 113, překlad K. Ch., přel. autor).*

**K.Wiedl, H.Schöttke a M.Calero** provedli výzkumné šetření ve skupině schizofrenických pacientů a ve dvou skupinách starších osob, přičemž u členů jedné z nich byla v testu Mini Mental State diagnostikována demence. Výzkumnými nástroji zde byly Auditivní test verbálního učení (AVLT - Auditory Verbal Learning Test) pro hodnocení verbálního učení a vybavování, zkonstruovaný původně A. Reyem jako dynamická metoda, a Wisconsinský test třídění karet (WSCT – Wisconsin Card Sorting Test), adaptovaný na oblast dynamického hodnocení (Green et al., 1997; Wiedl et al., 1999a, b; in Wiedl, Schöttke, Calero, 2001). Oba testy byly aplikovány u všech zmiňovaných skupin, intervenční část měla vždy podobu slovního zprostředkování.

Na základě výsledků hovoří autoři studie o klinicky signifikantně vyšší validitě dynamického testování ve srovnání se statickými testy, pokud jde o predikci pokroku v rehabilitačním programu u schizofrenických pacientů, dále přičítají dynamickým testům lepší schopnost diskriminace mezi fyziologickými a patologickými procesy ve stáří.

Na další možnosti využití dynamického hodnocení poukazují předchozí kapitoly, ale také výzkumná část této práce. Lze shrnout, že těžiště dynamického přístupu spočívá v možnosti odhalit a rozvíjet skrytý potenciál jedinců, kteří jsou v situaci tradičního testování z různých důvodů znevýhodněni, a tím „*pomoci klientům lépe porozumět sami sobě a účinněji plánovat a žít své životy*“ (Barr, Samuels, 1988, str. 12, překlad K. Ch., přel. autor).

## 4. Výzkumný projekt a jeho cíle

Předmětem zde prezentovaného výzkumného šetření, jehož rámec vznikl na základě návrhu pracovníků Pedagogicko psychologické poradny v Modřanech, je ověřování účinnosti metodiky předškolní přípravy, vycházející z principů dynamického přístupu, již zkonstruovali odborníci z této poradenské instituce a kterou používají mateřské školy v její spádové oblasti.

Výzkumná data byla získávána na základě srovnávání podoby předškolní přípravy ve dvou mateřských školách, přičemž první z nich náleží do spádové oblasti PPP v Modřanech a ověřovanou metodiku tedy využívá; zatímco druhá mateřská škola představovala kontrolní skupinu, v níž se provádí běžná předškolní příprava (viz dále). Srovnání s kontrolní skupinou, kde neprobíhá žádná edukační činnost zacílená na děti před nástupem do školy, nebylo realizovatelné – jak jsem byla informována pracovníci kontrolní MŠ, všechny školky, které by byly z hlediska základních charakteristik srovnatelné s experimentální skupinou (tj. především spádová oblast na okraji Prahy), určitou formu předškolní přípravy provádějí.

Komparace obou metodik probíhala formou pozorování v obou mateřských školách, rozhovorů s jejich řídícími a výkonnými pracovníky (v případě experimentální školky také s rodiči zkoumaných dětí – viz dále) a prostřednictvím výsledků screeningových vyšetření školní zralosti a připravenosti, která byla provedena u předškoláků v obou MŠ na začátku a v závěru daného programu předškolní přípravy.

Navzdory kvantitativnímu charakteru dat získaných posledně jmenovanou metodou je celé výzkumné šetření včetně výsledků a jejich interpretace pojmuto jako kvalitativní srovnání metodik předškolní přípravy dvou mateřských škol, neboť rozsah zde zkoumaného vzorku (viz dále) nepovažuji pro účely kvantitativního výzkumu za dostačující a začlenění většího počtu mateřských škol by (z důvodu velkého množství intervenujících proměnných) překračovalo kapacitní a organizační možnosti této práce.

Srovnávání dvou typů předškolní přípravy také považuji za relevantní vzhledem k cíli empirické části práce, kterým je zhodnocení účinnosti a přínosnosti zkoumané metodiky, dále pak nalezení možností rozvoje a tím i zefektivnění jejího dalšího využití.

## 4.1. Výzkumné otázky

- 1) Jaká je účinnost metodiky založené na principech dynamického přístupu (zkonstruované pracovníky PPP v Modřanech a využívané v její spádové oblasti) ve srovnání s běžným programem předškolní přípravy?
- 2) Jak lze tuto metodiku dále rozvíjet, a tím zvyšovat její účinnost?
- 3) Jakým způsobem můžeme iniciovat, podpořit či upevnit podporu ze strany rodičů? (Potřeba samostatného vyčlenění této problematiky, jež de facto spadá do okruhu výzkumné otázky č. 2, vyvstala během realizace výzkumu, a to na základě rozsahu daného problému a jeho souvislostí).

## 4.2. Popis výzkumného vzorku

### 4.2.1. Mateřské školy začleněné do výzkumu

Experimentální mateřská škola Pod Sady byla doporučena Pedagogicko psychologickou poradnou v Modřanech jako jedna z institucí, jejíž práce s metodikou nejlépe koresponduje s představami a záměry konstruktérů.

Mateřská škola Šmolíkova, figurující ve výzkumu jako kontrolní, byla vybrána pro blízkost základním charakteristikám školky experimentální – jedná se především o polohu na okraji Prahy, spádovou oblast tvoří přilehlá sídliště; dále lze konstatovat podobnost složení dětí i zaměstnanců a do určité míry také výběru aktivit, jež obě instituce nabízejí (viz následující tabulky).

Kontrolní školka praktikuje určitý program předškolní přípravy, ten se však (dle mně dostupných údajů z pozorování a rozhovorů s pracovníky obou institucí) od Portfolia značně odlišuje, a to co do obsahu, ale především ohledně základní koncepce způsobu práce s metodikou (viz subkap. Výsledky).

Tabulka č. 3 : Základní charakteristiky výzkumných objektů

<b>Základní charakteristiky</b>	<b>MŠ Pod Sady (exper.)</b>	<b>MŠ Šmolíkova (kontr.)</b>
<i>Počet dětí</i>	101	115
<i>Pohlaví (chlapci : dívky)</i>	50 : 51	66 : 49
<i>Věk. rozsah</i>	3 – 7 let	3 – 7 let
<i>Počet „předškoláků“*</i>	39	40
<i>Pohlaví (chlapci : dívky)</i>	16 : 23	24 : 16

\* Zde děti, které dosáhnou v srpnu daného roku šesti let, tj. také ty, jimž byl či bude udělen odklad školní docházky (neboť všechny tyto děti jsou v MŠ zapojeny do programu předškolní přípravy).

Tabulka č. 4 : Další charakteristiky výzkumných objektů

<b>Další charakteristiky</b>	<b>MŠ Pod Sady (exper.)</b>	<b>MŠ Šmolíkova (kontr.)</b>
<i>Počet pracovníků a jejich profesní zařazení</i>	7 pedagogických 6 provozních	8 pedagogických 5 provozních
<i>Rozdělení do tříd (vždy věkově smíšené)</i>	4 třídy s max. 26 dětmi	4 třídy – 25 dětí 1 třída – 15 dětí*
<i>Počet pedag. pracovníků ve třídě**</i>	1	1
<i>Aktivita</i>	flétna, jóga, hudebně – pohybový kroužek, program pro děti s OŠD, grafomotorický kurz, angličtina, plavání, keramika, škola v přírodě	angličtina, flétna, plavání, škola v přírodě

Na základě uvedených informací lze usuzovat na strukturální podobnost obou zařízení; významnější rozdíl je patrný pouze v rozsahu nabízených aktivit. Jak jsem však mohla pozorovat, některé z činností uváděných MŠ Pod Sady jsou v kontrolní MŠ realizovány také, pouze nejde o samostatný kroužek (např. hudebně – pohybová výchova v rámci denního programu; práce s dětmi s OŠD odlišná od předškolní přípravy dětí bez odkladu). Obecně však lze označit nabídku aktivit v MŠ Pod Sady za poněkud pestřejší, což je třeba zohlednit při následné interpretaci výsledků.

MŠ Pod Sady se dále od kontrolní školky odlišuje zaměřeností jednotlivých tříd – děti zde mohou být zařazeny do oddělení hudebního, výtvarného, pracovní – výtvarného či do oddělení orientovaného na rozvoj komunikačních dovedností. Na základě opakovaných návštěv v MŠ se ovšem domnívám, že toto členění zde nemá na rozvoj dítěte určující vliv, působí spíše doplňkově, v souladu s filozofií školky: „Vzdělávání je uskutečňováno ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne vyskytují, vyváženým poměrem spontánních a řízených aktivit“ (ředitelka školy A. Kitzbergerová v rozhovoru pro *Noviny Prahy 12*, 2005, str. 3).

\* Počet dětí je v jedné ze tříd snížen z prostorových a organizačních důvodů.

\*\* V obou MŠ dochází ve 3 třídách ke střídání ranní a odpolední směny, ve zbývajících třídách působí 1 učitelka celodenně.

#### 4.2.2. Výzkumné osoby

Vzhledem k faktu, že účinnost obou metodik byla ověřována prostřednictvím několika metod zacílených na různé výzkumné osoby, popisují každý vzorek ve zvláštním oddílu.

#### SCREENINGOVÉ VYŠETŘENÍ

Následující tabulka informuje o počtech dětí, které absolvovaly screening školní zralosti na počátku a v závěru programu předškolní přípravy, jenž je v obou zařízení situován do posledního školního roku (u dětí s OŠD do dvou let) před nástupem do školy.

*Tabulka č. 5 : Počty probandů v jednotlivých fázích výzkumu*

<b>Počet probandů</b>	<b>MŠ Pod Sady (experimentální)</b>	<b>MŠ Šmolíkova (kontrolní)</b>
- v začátku školního roku	34	30
- na konci školního roku	23	23
- použitých pro analýzu dat	20 (8 dívek : 12 chlapců)	20 (7 dívek : 13 chlapců)

Převaha probandů vyšetřených v začátku roku je dána značnou nestálostí počtu dětí přítomných ve školce v průběhu roku – kromě úbytků daného stěhováním a nemocností sehrály na konci školního roku určitou roli rodinné dovolené.

Redukce počtu výzkumných osob zařazených do analýzy dat byla nezbytná především z organizačních důvodů – při screeningu na konci roku v MŠ Pod Sady nebyly k dispozici seznamy dětí vyšetřených v začátku pracovníky PPP, screenigem v závěru roku tedy prošly také děti, které přistoupily do MŠ v průběhu roku a nebyly tedy testovány na jeho začátku. V MŠ Šmolíkova byl počet probandů pro analýzu dat uměle snížen, aby zůstala zachována možnost párového srovnávání.

*Tabulka č. 6: Věkové rozložení probandů, použitých pro analýzu dat  
(stav na začátku školního roku)*

<b>Skupina</b>	<b>MŠ Pod Sady (experimentální)</b>	<b>MŠ Šmolíkova (kontrolní)</b>
<i>Aritmetický průměr</i>	5,56	5,65
<i>Medián</i>	5,54	5,54
<i>Směrodatná odchylka</i>	0,23	0,42
<i>Minimum</i>	5,17	5,17
<i>Maximum</i>	6,00	6,50

Tabulka č. 7: Počet probandů, použitých pro analýzu dat, s odkladem školní docházky

OŠD ve školním roce	MŠ Pod Sady (exper.)	MŠ Šmolíkova (kontr.)
2005/06	4 (1 dívka : 3 chlapci)	2 (1 dívka : 1 chlapec)
2006/07	3 (2 dívky : 1 chlapec)	5 (2 dívky : 3 chlapci)

Vzhledem k věku probandů je nutné počítat v obou skupinách s jistým zlepšením výkonu, které nelze přičíst předškolní přípravě, ani jiným formám učení v MŠ či mimo ni. Jedná se o posun způsobený zráním, na jehož význam ve výzkumu upozorňuje např. Disman (2002, str. 43): „*Druhý typ zkreslení, **zrání** (maturation) nastane tehdy, kdy změny vyvolané prostě tokem času jsou zaměněny za efekt experimentální proměnné. V dlouhodobých výzkumech to může být opravdu vliv dospívání*“.

Určitým nedostatkem v rekonstrukci vzorku jsou efekty vyplývající z problematiky odkladu školní docházky. V experimentální MŠ byly 4 děti s OŠD vyšetřovány pracovníky PPP v Modřanech už na začátku školního roku 2004/05, tj. o rok dříve, než ostatní výzkumné osoby – tato skutečnost byla autorkou práce zjištěna až po fázi sběru dat.

Vzhledem k faktu, že těžištěm srovnávání byly změny po absolvování programu předškolní přípravy, jenž je u dětí s OŠD rozložen do dvou let, byli i tito jedinci do výzkumu zařazeni. Jsem si však vědoma, že oba soubory nejsou v tomto směru srovnatelné a dané rozdíly je třeba zohlednit při analýze i interpretaci získaných dat.

## POZOROVÁNÍ

V obou mateřských školách mi bylo umožněno sledovat dopolední program v rámci jedné třídy (resp. oddělení), do něhož byla včleněna předškolní příprava. Přítomno bylo vždy cca 15 dětí a 1 učitelka. Pozorování probíhalo 2 – 3 hodiny v každém ze zařízení.

Kratší úseky činností v jiných třídách jsem mohla sledovat při dalších návštěvách v obou institucích, tj. pravidelně během celého školního roku (cca 1 – 2krát měsíčně, v období screeningových vyšetření častěji). V každé MŠ jsem

alespoň v krátkosti shlédla práci zhruba poloviny pedagogického personálu v jejich kmenových třídách.

## ROZHOVORY S PRACOVNÍKY MŠ

Za krajně důležité jsem vzhledem k cíli práce považovala údaje o stylu práce s oběma metodikami předškolní přípravy – tuto oblast jsem se proto rozhodla zmapovat pozorováním, ale také s využitím rozhovoru, kdy mi byly respondentkami v obou zařízeních učitelky provádějící úsek předškolní přípravy, jež jsem měla možnost pozorovat.

Metodu rozhovoru jsem využila v obou MŠ rovněž pro získání základních informací o zařízeních, jež mi poskytly zejména vedoucí pracovnice.

## ROZHOVORY S RODIČI

Tato část výzkumného šetření proběhla pouze v experimentální MŠ – osloveno bylo 14 rodičů předškolních dětí při odpoledním vyzvedávání dětí ze školky. Z hlediska výběru vzorku se dle Dismana (2002) jednalo o realizaci účelového výběru.

### 4.3. Popis použitých metod

#### 4.3.1. Ověřované metodiky

#### PORTFOLIO PŘEDŠKOLÁKA

V rámci programu pedagogicko psychologické prevence výchovných a vzdělávacích potíží u předškoláků provádí (resp. v minulosti prováděla – viz Diskuse I) a koordinuje Pedagogicko psychologická poradna v Modřanech různé druhy diagnostických a intervenčních činností. Za jeden z nejdůležitějších kroků je považováno **screeningové vyšetření** „*odchylek od normálního psychomotorického vývoje u 5letých dětí v MŠ z aspektu možného dosažení školní zralosti a připravenosti v době řádného termínu vstupu do ZŠ*“ (Zemanová, Šebová, in Kucharská, Chalupová (eds.), 2005, str. 178).

Tato diagnostická metoda (s jejímž podrobnějším popisem se lze seznámit v následujícím textu) ovšem umožňuje pouze hodnocení aktuálního stavu na základě jednorázového výkonu.



K systematickému sledování vývoje dítěte z dlouhodobějšího hlediska v rámci výše uvedeného preventivního programu slouží **Portfolio** prací dítěte, jehož struktura a doporučený způsob práce vycházejí z principů dynamického přístupu.

Portfolio do jisté míry staví na přiloženém Profilu prvňáčka (viz příloha 2) – jedná se o soupis schopností a dovedností, jež vznikl na základě požadavků formulovaných modřanskými učitelkami – elementaristkami (Zemanová, Šebová, in Kucharská, Chalupová (eds.), 2005). Aktuální vývojovou úroveň dítěte tak lze srovnávat (a na tomto základě dále rozvíjet) s kritérii vyjadřujícími očekávání ze strany pedagogů, resp. školského systému ve spádové oblasti poradenské instituce.

Vlastní diagnostika nabývá podoby dlouhodobého sledování dítěte, na něž v pravidelných intervalech (dle doporučení PPP přibližně jednou za měsíc) navazuje zaznamenávání projevů, resp. informací o aktuální úrovni rozvoje různých schopností a dovedností, vztahujících se ke kritériím uvedeným v oddílu „Profilu prvňáčka“.

Společně s těmito záznamy (event. jako jejich součást) jsou do Portfolia vkládány vybrané práce dítěte, na nichž lze uvedené informace demonstrovat. PPP v Modřanech nabízí školkám určitý model pracovních listů, ze kterých lze vycházet při tvorbě programu předškolní přípravy (ukázky viz příloha 3) – jde o úlohy zaměřené na rozvoj oblastí z hlediska školní zralosti klíčových, některé z nich jsou rovněž hodnoceny v rámci screeningového vyšetření, jež práci s Portfoliem uvozuje (zraková diferenciacce a procleněnost zrakového vnímání, sluchová analýza, grafomotorika, úchop psacího náčiní, předmatematické představy), mezi dalšími lze uvést cvičení zaměřená na rozvoj specifických dovedností (orientace v čase a prostoru) a znalostí (např. barvy, adresa).

Zároveň s poskytnutím této vzorové metodiky ovšem její tvůrci vyzývají učitelky MŠ ke konstruktivní kritice a tvořivosti, aby mohlo na základě zpětné vazby docházet k modifikaci či obohacení existujícího programu (viz příloha č. 4).

Protože se jedná o metodiku vyžadující specifický způsob práce, jež by se měl v ideálním případě značně lišit od tradičního přístupu k předškolní přípravě, pořádali odborníci z PPP v Modřanech opakovaná setkání s učitelkami MŠ v dané spádové oblasti. Jejich cílem bylo nejprve seznámit pracovníky MŠ s ideou nové metodiky a ozřejmit jim zásady optimálního způsobu používání, vycházející z principů dynamického přístupu (práce se zpětnou vazbou; posun od orientace na

výsledek k orientaci na proces; odklon od interindividuálního srovnávání; důraz na potenciál dítěte k dosažení kritérií uvedených v Profilu prvňáčka apod.).

Kromě důrazu na předání kompetencí pro přínosný způsob práce s metodikou iniciovali pracovníci PPP tato setkání ve snaze seznámit se s postoji pedagogů MŠ k Portfoliou a umožnit jim vzájemné sdílení zkušeností, jež nabyli prostřednictvím práce s novou koncepcí předškolní přípravy. Zaměstnancům školek, kteří se setkání neúčastnili, poradna zaslala informační dopisy shrnující obsah konané schůzky.

Dle záměrů pracovníků poradny má Portfolio směřovat k identifikaci dětí, jejichž aktuální úroveň výkonu lze z hlediska nástupu do školy v daném kalendářním roce označit za rizikovou.

Neméně důležitou úlohou metodiky je sloužit jako relativně komplexní zdroj informací pro rodiče, neboť se ukazuje, že jednorázová interpretace výsledků screeningového vyšetření pro ně nemá dostatečnou informační hodnotu (viz příloha 4). Informace z Portfolia, názorně vypovídající o stupni rozvoje dílčích schopností a dovedností konkrétního dítěte, stejně jako o kritériích školní zralosti a připravenosti formulovaných elementaristy, mají být na základě doporučení poradny rodičům dostupné cca desetkrát ročně.

Ve snaze navázat kontakt s rodiči uveřejňovala PPP ve spolupráci s obcí informační vývěsky, jejichž záměrem bylo seznámit rodiče dětí předškolního věku v dané lokalitě s podstatou a cíli projektu pedagogicko psychologické prevence výchovných a vzdělávacích potíží u předškolních dětí, mezi jehož klíčové součásti Portfolio náleží.

Pokud se zdaří dosáhnout záměrů, s nimiž Portfolio zkonstruovali pracovníci PPP v Modřanech (tj. hojnější kontakt MŠ s rodiči umožňující tvůrčí spolupráci), bude Portfolio metodou, jejímž prostřednictvím „*všichni zúčastnění vidí, zda jejich úsilí přináší ovoce a zda dítě dospívá k žádané úrovni*“ (Zemanová, Šebová, in Kucharská, Chalupová (eds.), 2005, str. 179).

## PŘEDŠKOLNÍ PŘÍPRAVA V KONTROLNÍ MŠ

Program předškolní přípravy, který je aplikován v kontrolní MŠ Šmolíkova, považují tamější pracovnice za standardní, resp. za srovnatelný s metodikami, jež se používají v jim známých zařízeních.

Klíčové odlišnosti od výše popsaného Portfolia spatřuji ve způsobu práce s oběma metodikami, jež jsem měla možnost pozorovat (viz subkap. Výsledky). Zde bych ráda poukázala na rozdíly z hlediska obsahu.

Stejně jako Porfolio se tato metodika orientuje na rozvoj grafomotoriky, jenž zde ovšem představuje stěžejní oblast působnosti. Zrakové vnímání, předmatematické představy a specifické znalosti (např. barvy, dopravní prostředky) jsou zde zastoupeny v menší míře. Oproti Portfoliu se zřídka vyskytují cvičení zacílená na kultivaci sluchové analýzy, což lze považovat za nedostatek v kontextu mínění odborníků z praxe (např. pracovníků PPP v Modřanech), kteří u současných prvňáčků konstatují obtíže zejména v oblasti sluchového vnímání a řečových dovedností.

Je však třeba podotknout, že zde uvádíme a srovnáváme údaje o podobě Portfolia, navržené pracovníky PPP v Modřanech, kteří ji prezentují jako možnost, již lze modifikovat a rozvíjet v závislosti na potřebách školky i konkrétních dětí.

#### **4.3.2. Metody použité pro srovnávání druhů předškolní přípravy**

##### **SCREENINGOVÉ VYŠETŘENÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI**

Screeningové vyšetření odchylek od normálního psychomotorického vývoje u pětiletých dětí v MŠ je orientační diagnostickou metodou, která byla vytvořena pracovníky PPP v Modřanech na základě kompilace „*částí různých metod zaměřených na diagnostiku školní zralosti a připravenosti*“ (Zemanová, Šebová, in Kucharská, Chalupová (eds.), 2005, str. 179). Jedná se o relativně komplexní diagnostický nástroj zachycující aktuální stav vývoje v těchto oblastech: zrková diferenciac a pročleněnost zrkového vnímání, řečový projev, sluchová analýza, grafomotorika, úchop psacího náčiní, předmatematické představy, sociální, emocionální a pracovní zralost dítěte.

Podle Šebové (2004, str. 21) vycházeli konstruktéři metody z následujících zdrojů:

- „*úroveň zralosti fonematického sluchu (sluchová analýza) – zkouška Moseleyové (Eisler – Mertin, 1980)*
- *úroveň schopnosti zrkové diferenciac (Inizan, 1999)*
- *úroveň grafomotoriky (Jirásek, 1970)*
- *předmatematické představy (z materiálů PPP Č. Budějovice)“.*

Screeningové vyšetření ve výše popsané podobě provádí (resp. prováděli – viz Diskuse I) pracovníci PPP přímo v mateřských školách, účast dítěte je podmíněna písemným souhlasem rodičů. Vyhodnocování probíhá na základě norem, pokud jimi metoda disponuje, v ostatních případech se orientuje podle empirických kritérií, vycházejících z konsenzu mezi pracovníky poradny (Zemanová, Šebová, in Kucharská, Chalupová (eds.), 2005).

Pro účely tohoto výzkumného šetření byl vytvořen nový systém hodnocení, který částečně vychází ze stávajícího (např. z kritérií formulovaných v rámci norem Jiráskova Orientačního testu školní zralosti) a umožňuje kvantifikaci výsledků všech dílčích úloh, jež jsou součástí diagnostického materiálu (viz subkap. Výsledky).

Výstupem vyšetření, určeným rodičům, je individuální vyhodnocovací list, který obsahuje srozumitelně formulované informace o aktuální vývojové úrovni sledovaných komponent školní zralosti a připravenosti, v případě potřeby doplněné o doporučení pro další rozvoj dané oblasti, event. pro vyšetření školní zralosti v PPP, či pro vyhledání dalšího odborníka - nejčastěji logopeda (viz příloha č. 6).

Souhrnnou tabulku s výsledky screeningu předává PPP také učitelkám mateřské školy a poskytuje jim tak důležité podklady pro individualizovaný rozvoj dětí, zároveň poukazuje na oblast, která se z hlediska dané třídy jeví jako nejproblematictější (viz příloha č. 7).

Screeningová vyšetření školní zralosti jsou ve spádové oblasti modřanské PPP realizována za účelem „*prevence nástupu nezralých dětí do ZŠ, zmapování celkové úrovně vyspělosti dětí předškolního ročníku na území Modřan, včasný záchyt drobných nezralostí, vad řeči apod., jejich následný rozvoj (...), prevence rozvoje negativních sociálních jevů, informovanost rodičů a spolupráce s nimi*“ (dopis mateřským školám z PPP Modřany, 2002).

Šanci na dosažení výše uvedených cílů screeningových vyšetření, formulovaných pracovníky PPP v Modřanech, dle mého názoru umocňuje jejich kombinace s využitím zde ověřované metody, tj. s Portfoliem předškoláka, které umožňuje odpoutat hodnocení od orientace na izolovaný jednorázový výkon, jenž přináší sice důležité, avšak nikoli postačující informace o možnostech dalšího rozvoje jedince.

V rámci tohoto výzkumného šetření je dané screeningové vyšetření použito za účelem srovnání dvou způsobů předškolní přípravy, a to na jejím začátku a závěru v experimentální i kontrolní mateřské škole. V kontrolní MŠ, kde toto

screeningové vyšetření nebývá v jiných letech realizováno, zároveň přispěje ke kultivaci pedagogicko psychologické prevence výchovných a vzdělávacích obtíží u předškoláků v daném roce.

## POZOROVÁNÍ

S ohledem na cíl práce jsem pozorování pojala jako doplňkovou nestrukturovanou metodu, která mi umožní získat informace především o **prostředí, stylu práce**, resp. **vedení** ze strany učitelek, neboť zásadní rozdíly v těchto položkách by mohly nežádoucím způsobem zkreslit výsledky výzkumu. V rámci pozorování jsem se dále orientovala na **pracovní styl během předškolní přípravy**, a to zejména na míru **direktivity** ze strany učitelky a **práci se zpětnou vazbou**.

Vzhledem k faktu, že dětem i učitelkám byla vždy známa identita pozorovatele, jednalo se o tzv. nezamaskované zúčastněné pozorování (Ferjenčík, 2000), dle Dismana (2002) lze hovořit o roli úplného pozorovatele.

## ROZHOVOR

V kontextu zde prezentovaného výzkumného šetření jsem tuto výzkumnou metodu, stejně jako pozorování, pojala jako nástroj ke zmapování **prostředí** v dané mateřské škole. S využitím rozhovoru jsem rovněž chtěla získat další informace o **podobě předškolní přípravy**, obzvláštní důraz jsem pak během dotazování opět kladla na **práci se zpětnou vazbou**.

Prostřednictvím rozhovorů s ředitelkami obou institucí jsem zjišťovala **základní charakteristiky prostředí školek** – počty a pohlaví žáků, předškoláků; počty a profesní zařazení pracovníků, specifické aktivity (viz tab. č. 3 a 4).

V každé z mateřských školek jsem s využitím nestrukturovaného (hloubkového) interview získávala informace o konkrétní podobě předškolní přípravy a jejích rysech, které považuji za klíčové z hlediska této práce (zacházení se zpětnou vazbou apod.).

Vzhledem k neuspokojivému stavu spolupráce experimentální školky s rodiči, jejíž navázání považují autoři Portfolia prací dítěte za jeden z předpokladů úspěšnosti programu, jsem se rozhodla uskutečnit výzkum, který by alespoň v hrubých rysech mapoval **ochotu rodičů ke spolupráci a její případné bariéry**.

Tato činnost proběhla s využitím techniky polostrukturovaného rozhovoru (Ferjenčík, 2000) – při volbě metod jsem zvažovala rovněž dotazník, protože jsem

se ale obávala nízké návratnosti (a to zejména v případě rodičů, u nichž se navázání kontaktu jeví jako problematické a budou tedy cílovou skupinou případné intervence), přiklonila jsem se k rozhovoru. Abych minimalizovala časovou náročnost rozhovoru, rezignovala jsem na nestrukturované, hloubkové interview. Protože jsem se však snažila zamezit ztrátě důležitých informací, k nimž by vedl strukturovaný rozhovor s výběrem z několika formulovaných alternativ odpovědi (Ferjenčík, 2000), zvolila jsem interview polostrukturované.

Respondenti odpovídali na tyto dotazy v daném pořadí:

1. „Znáte Portfolio předškoláka?“
2. „Myslíte, že jeho používání má smysl?“
3. „Myslíte, že rodiče v MŠ do Portfolia nahlíží?“
4. „Co by podle Vás podpořilo/pomohlo rodičům, aby jej využívali více?“

(Přesné znění otázek bylo pozměňováno dle situace.)

#### 4.4. Realizace výzkumného projektu

Výběr výzkumného vzorku i volba metod proběhly v souladu s textem výše uvedených kapitol. Realizace výzkumného šetření se odehrávala ve školním roce 2005/2006 v tomto časovém sledu:

- začátek školního roku: **screeningové vyšetření školní zralosti**
- průběh školního roku: **pozorování v mateřských školách;**  
**rozhovory s pracovníky MŠ;**  
**rozhovory s rodiči** (v experimentální MŠ)
- konec školního roku: **screeningové vyšetření školní zralosti**

##### SCREENINGOVÉ VYŠETŘENÍ (začátek školního roku)

Výše popsanou podobou screeningového vyšetření školní zralosti prošli probandi z experimentální MŠ koncem října 2005 (děti s OŠD pro rok 2005/06 již v říjnu 2004 – viz dále). Diagnostiku prováděli pracovníci PPP Modřany.

V kontrolní MŠ proběhlo totéž vyšetření školní zralosti na přelomu října a listopadu 2005, tentokrát bylo realizováno autorkou práce. Fakt rozdílnosti examinátorů u obou souborů lze považovat za nežádoucí proměnnou, které však z organizačních důvodů nebylo možné zabránit (pracovníci PPP provádějí screening školní zralosti ve všech mateřských školách, náležejících do jejich spádové oblasti, a

při případném opakování autorkou práce v daném období lze předpokládat značný nežádoucí efekt způsobený učením). Ve snaze minimalizovat negativní vliv rozdílnosti examinátorů v obou MŠ jsem absolvovala podrobné zaškolení administrace i vyhodnocování daného screeningového vyšetření (včetně práce pod supervizí) u pracovníků PPP v Modřanech.

## POZOROVÁNÍ A ROZHOVORY S PRACOVNÍKY MŠ

V prosinci 2005 v experimentální MŠ a v únoru 2006 v MŠ kontrolní mi bylo umožněno pozorování v rozsahu 2 – 3hod v každém ze zařízení. Jednalo se vždy o dopolední program, do nějž byla začleněna předškolní příprava. Zatímco s materiálním prostředím obou institucí jsem se seznámila již v začátku výzkumu, kdy mi byly prezentovány prostory obou školek, nyní jsem se mohla soustředit na samotné dění ve třídách. Při pozorování jsem se vždy orientovala převážně na pedagogickou činnost učitelky a na odezvy ze strany dětí, vzhledem k cíli této práce mě dané jevy zajímaly především v situaci předškolní přípravy.

Při rozhovorech s pedagogickými pracovníky obou mateřských škol, jež probíhaly především v návaznosti na pozorování, jsem se rovněž orientovala především na téma předškolní přípravy, její pozici v pedagogické činnosti školky, na práci se zpětnou vazbou a na roli rodičů v tomto procesu. Dotazy a nejasnosti, které vyvstávaly v průběhu výzkumného šetření, jsem mohla konzultovat s vedoucími i dalšími pracovníky obou zařízení v průběhu celého školního roku.

Již před začátkem výzkumného šetření byly zjištěny základní charakteristiky obou předškolních zařízení, neboť představovaly stěžejní kritérium výběru – jednalo se zejména o celkové počty dětí, počty předškoláků, počty a profesní zařazení pracovníků, rozsah realizovaných činností a v neposlední řadě o charakteristiku spádové oblasti (viz subkap. Popis výzkumného vzorku). Během spolupráce s oběma školkami proběhly rozhovory s řídicími pracovníky, zacílené na sumarizaci a rozšíření těchto údajů.

## ROZHOVORY S RODIČI

V únoru 2006 bylo uskutečněno v experimentální MŠ výzkumné šetření zaměřené na spolupráci rodičů se školkou ve věci předškolní přípravy. Tato činnost byla podnícena předchozími rozhovory s pedagogickými pracovníky zařízení, kteří označovali navázání kontaktu v mnoha případech jako neadekvátní a problematické.

Proto bylo vybraným rodičům položeno několik otázek, mapující jejich informovanost o Portfoliu, jejich zájem a spolupráci, příp. bariéry, které jim v této spolupráci brání, včetně návrhů na optimalizační opatření.

V průběhu šetření jsem se setkávala s různou mírou ochoty a podrobnosti v odpovědích, souhrnně však mohu konstatovat, že jsem obdržela soubor důležitých a podnětných informací.

Výsledky tohoto anonymního výzkumu byly zkonzultovány s pracovníky MŠ i PPP v Modřanech a vyústily v návrh intervenčního opatření (viz subkap. Výsledky).

### SCREENINGOVÉ VYŠETŘENÍ (konec školního roku)

Opětovné screeningové vyšetření školní zralosti, založené na téže metodice, která byla použita na počátku školního roku, proběhlo v polovině června 2006 v experimentální MŠ a koncem června 2006 ve školce kontrolní (určitý časový odstup mezi screeningem v obou zařízeních byl dán pobyty dětí na školách v přírodě).

Vyšetření v obou zařízeních bylo tentokrát realizováno autorkou práce. Ačkoli zde tedy nedocházelo k nepřesnostem, daným rozdílností examinátorů, jež se mohly vyskytnout během screeningu v začátku školního roku, vzhledem k relativní nezkušenosti autorky práce s metodikou je třeba počítat s působením nežádoucího efektu, který Disman (2002, str. 43) označuje jako „*instrumentace*“. Jedná se o „*zkreslení, vyvolané změnami v nástrojích mezi předběžným a následným pozorováním. (...) Nezapomeňme však, že nástrojem měření může být i lidský pozorovatel. Ten může být v době následného pozorování unavenější, než byl při pozorování v čase 1, nebo, díky zkušenosti z předběžného měření, se stal lepším pozorovatelem, atd.*“. Vliv této proměnné lze očekávat zejména u položek, které jsou hodnoceny především na základě pozorování (pracovní, emocionální a sociální zralost, ale také úchop psacího náčiní).

Za určitou komplikaci lze v tomto bodě výzkumu označit relativní úbytek pokusných osob (viz subkap. Popis výzkumného vzorku). Na základě rozhovorů s pracovníky obou institucí jsem zjistila, že se jedná o obvyklý jev, kdy kromě nemocnosti a stěhování hraje důležitou roli také počátek období dovolených.



V závěru kapitoly bych ráda poukázala na další nepostradatelný zdroj informací, který není uveden v časovém harmonogramu výzkumu, a sice na **konzultace s pracovníky PPP** v Modřanech. Celoročně jsem zde měla možnost diskutovat o dílčích výsledcích a případných návrzích z nich vyplývajících, odborníci mi zde napomáhali s interpretací mých zjištění a s jejich začleňováním do kontextu programu pedagogicko psychologické prevence výchovných a vzdělávacích obtíží i do souvislostí pedagogicko psychologické práce v dané lokalitě obecně.

## **4.5. Výsledky**

### **4.5.1. Screeningové vyšetření**

Obsahy screeningových vyšetření školní zralosti a připravenosti, která byla provedena v obou MŠ na začátku a v závěru školního roku, kdy byla používána určitá metodika předškolní přípravy, byly zpracovány na základě následujícího systému bodového hodnocení:

TVARY (úloha 1 – viz příloha 5)

Probandi obdrželi 1 bod za každou správně obkreslenou trojici, přičemž správnost zobrazení byla hodnocena podle kritérií používaných PPP v Modřanech.

Horní bodovou hranici teoreticky tvoří maximální počet správně zobrazených trojic, jež lze obkreslit do připravených rámečků (viz příloha 5) – v tomto výzkumném šetření představovalo maximum v dané úloze 14 bodů.

PÍSMO, PUNTÍKY (úloha 1 – viz příloha 5)

Způsob hodnocení těchto úloh vycházel z kritérií, jež byla formulována Jiráskem (1992). Odlišnost od standardního systému bodování spočívá ve způsobu skórování – zatímco Jiráskův test běžně využívá „školní“ pětibodovou klasifikaci, v rámci tohoto výzkumu byly udělovány body za dosažení určitých kritérií, jejichž váha byla stanovena podle klasifikačního systému navrženého Jiráskem (1992).

V subtestu Písmo bylo možné dosáhnout 0 – 13 bodů, v Puntících 0 – 12 bodů.

#### MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY (úloha 2 – viz příloha 5)

Systém hodnocení tohoto subtestu byl kompletně převzat z PPP v Modřanech – po 1 bodu lze získat za správné rozlišování tvarů, chápání počtu, množství a součtu, celkem tedy bylo možné dosáhnout maximálně 4 bodů.

V úloze 2 i 1 (kromě subtestu Tvary) byly udělovány půlbody, a to při částečném vyhovění požadavku, nebo při dosažení kritéria relativně nižší váhy.

#### PROČLENĚNOST ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ (úloha 3 – viz příloha 5)

Také zde způsob bodování kopíruje hodnocení využívané v PPP v Modřanech – obrázek je rozčleněn do 7 ploch, jež lze doplnit, a to vždy se ziskem 1 bodu. Maximální možný skóre dosažený v této úloze tedy činí 7 bodů.

#### ZRAKOVÁ DIFERENCIACE (úloha 4 – viz příloha 5)

Stejně jako v PPP v Modřanech, i v rámci tohoto výzkumu byl udělován 1 bod za každé správně vyřešené políčko v řádku, celkem zde tedy bylo možné dosáhnout 30 bodů. Teoretické minimum se zde opět rovná nule, nejnižší bodové ohodnocení v tomto výzkumu představovalo 12 bodů.

#### SLUCHOVÁ ANALÝZA (úloha 5 – viz příloha 5)

Zde respondent obdržel 1 bod za každou správnou odpověď, maximální zisk činil 15 bodů. Pokud ovšem dítě zjevně hádalo správnou odpověď, reagovalo stereotypně („ano“ či „ne“ během poloviny nebo celého úkolu), dílčí vyšetření bylo označeno za nevalidní a ohodnoceno 0 body, stejně jako při screeningu prováděném pracovníky PPP v Modřanech.

#### ŘEČ (úloha 6 – viz příloha 5)

Rovněž v této úloze bylo možné získat celkem 15 bodů, a to po 1 bodu za každou správně vyslovenou položku. Nejnižším dosaženým výsledkem v tomto výzkumném šetření byl 1 bod.

Získaná data byla vyhodnocena prostřednictvím statistického systému SPSS. V rámci prvního kroku zpracování dat byly aplikovány metody deskriptivní statistiky, jež umožňují relativně přesný popis základních rysů zkoumaného souboru

(Hindls a kol, 2003). Byly zjišťovány **charakteristiky středu** (aritmetický průměr a medián) a **variability** (směrodatná odchylka).

Tyto vlastnosti jsem zkoumala u výsledků screeningu v experimentální i kontrolní skupině na začátku a v závěru školního roku. Z hlediska cíle práce považuji za nejpodstatnější srovnání výsledků před a po aplikaci programu předškolní přípravy v obou MŠ, proto zde uvádím tabulky sumarizující údaje o tomto posunu. S konkrétními výstupy statistických zpracování výsledků obou skupin v začátku i na konci roku se lze seznámit v příloze 8 a 9.

Následující tabulky informují o základních charakteristikách bodového posunu, jež lze zaznamenat v obou MŠ na konci školního roku oproti jeho začátku. První dvě tabulky shrnují údaje o vývoji každé z mateřských škol, třetí se týká souhrnného posunu v obou zařízeních.

*Tabulka č. 8 : Experimentální MŠ - rozdíl v posunu začátek/konec školního roku*

	<i>Dílčí vyšetření</i>								<i>Celek</i>
	<i>Tvary</i>	<i>Písmo</i>	<i>Puntíky</i>	<i>Mat. předst.</i>	<i>Zrak. vním.</i>	<i>Zrak. dif.</i>	<i>Sluch. analýza</i>	<i>Řeč</i>	
<i>n</i>	19*	19	19	18	19	20	19	18	20
<i>Medián</i>	1	2,5	1,5	0	0	1	10	3,5	23
<i>Arit. prům.</i>	1	3,71	1,95	0,33	0,89	1,9	8,16	3,56	22,55
<i>Směr. odch.</i>	3,11	3,47	3,42	0,62	2,02	2,55	5,58	4,71	17,29

*Tabulka č. 9 : Kontrolní MŠ - rozdíl v posunu začátek/konec školního roku*

	<i>Dílčí vyšetření</i>								<i>Celek</i>
	<i>Tvary</i>	<i>Písmo</i>	<i>Puntíky</i>	<i>Mat. předst.</i>	<i>Zrak. vním.</i>	<i>Zrak. dif.</i>	<i>Sluch. analýza</i>	<i>Řeč</i>	
<i>n</i>	20	20	20	20	20	20	20	20	20
<i>Medián</i>	1,5	2,5	0	0,25	1	2	2	2	15,75
<i>Arit. prům.</i>	0,6	2,9	1,48	0,43	1,15	1,75	3,15	2,05	13,5
<i>Směr. odch.</i>	3,15	2,99	3,94	0,63	2,8	4,85	7,94	1,85	11,69

\* U 1-2 probandů v experimentálním souboru nejsou výsledky daných úloh dostupné.

Tabulka č. 10 : Souhrnný posun v experimentální i kontrolní MŠ

	Dílčí vyšetření								Celk
	<i>Tvary</i>	<i>Písmo</i>	<i>Puntíky</i>	<i>Mat. předst.</i>	<i>Zrak. vním.</i>	<i>Zrak. dif.</i>	<i>Sluch. analýza</i>	<i>Řeč</i>	
<i>n</i>	39	39	39	38	39	40	39	38	40
<i>Medián</i>	1	2,5	1,5	0	1	1	3	2	17,5
<i>Arit. prům.</i>	0,79	3,29	1,71	0,38	1,03	1,83	5,59	2,76	18,03
<i>Směr. odch.</i>	3,1	3,21	3,65	0,62	2,42	3,83	7,26	3,54	15,27

Ačkoli mají zde uvedené hodnoty především popisnou funkci a v této formě z nich nelze usuzovat na statistickou významnost zjištěných rozdílů, můžeme zde formulovat několik zjištění.

Vzhledem k cíli empirické části této práce bych ráda poukázala na poslední sloupce všech tří tabulek, jež ilustrují **posun ve výsledném skóre** screeningových vyšetření. Lze zde zaznamenat vyšší průměrnou (i mediánovou) hodnotu u MŠ experimentální oproti kontrolní školce, ale také relativně vyšší míru variability u experimentální skupiny. (V rámci těchto zjištění je třeba upozornit na fakt, že hodnoty naměřené v počátku školního roku byly v obou souborech takřka totožné – viz příloha 8).

Za pozoruhodný lze označit posun v oblasti **sluchové analýzy** v experimentální MŠ oproti školce kontrolní. Vzhledem k tomu, že v Portfoliu je jí věnován podstatně větší prostor než v předškolním programu MŠ kontrolní, bylo možné tento rozdíl předpokládat. Méně markantní, stále však postřehnutelný rozdíl můžeme sledovat v rámci hodnocení **řeči**, resp. artikulace – i zde se vyskytuje výraznější posun v experimentální skupině.

V souhrnu hovoří výše uvedené skutečnosti pro vyšší účinnost ověřované metodiky oproti programu předškolní přípravy realizované ve školce kontrolní. Signifikanci těchto zjištění však prokáží až metody induktivní statistiky.

S ohledem na charakter zkoumaného problému (neznáme rozložení sledovaného znaku v populaci) byla pro určení statistické významnosti naměřených rozdílů použita neparamterická metoda. Vzhledem k dalším okolnostem výzkumného šetření (počet probandů v rámci skupin menší než třicet) byl pro další zpracovávání dat zvolen **Wilcoxonův test** (zvaný také Man Whitneův U test) **pro 2 nezávislé výběry**.

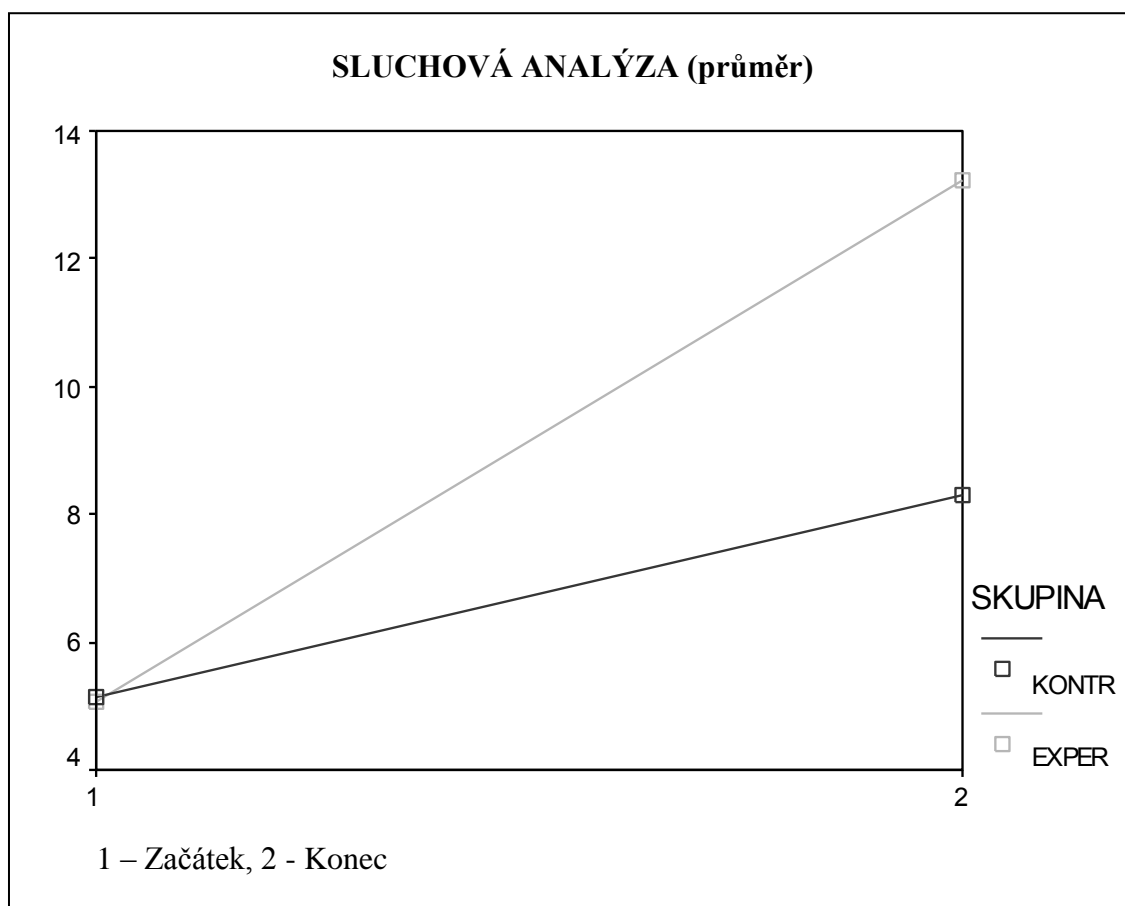
Tabulka č. 11: Wilcoxonův test – výstupy

	Dílčí vyšetření								Celk
	Tvary	Písmo	Puntíky	Mat. předst.	Zrak. vním.	Zrak. dif.	Sluch. analýza	Řeč	
Wilcox.	383,5	375,5	385	326	344,5	399	320	371	359,5
Z	-0,47	-0,69	-0,42	-0,8	-1,02	-0,3	-2,27	-0,56	-1,37
Signif.	0,65	0,50	0,69	0,48	0,32	0,78	0,02	0,59	0,17

Z tabulek sumarizujících výstupy Wilcoxonova testu pro 2 nezávislé výběry je zřejmé, že při zvolené hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  lze hovořit o statisticky signifikantním výsledku pouze v případě **sluchové analýzy** ( $Z = -2,27$ ;  $p = 0,02$ ). Dosažená hladina významnosti u výstupu analýzy celkových skóre je také poměrně nízká ( $p = 0,17$ ), nelze ji však označit za statisticky signifikantní.

Na základě získaných výsledků bylo vytvořeno grafické znázornění vývoje sluchové analýzy během roku předškolní přípravy v obou výzkumných souborech:

Graf č. 1: Posun v oblasti sluchové analýzy  
(začátek a konec programu předškolní přípravy)



V uvedeném grafu lze pozorovat odlišnost míry posunu v oblasti sluchové analýzy před a po aplikaci metodik předškolní přípravy. V začátku školního roku byly naměřené hodnoty v obou školách prakticky srovnatelné (aritmetický průměr 5,05 v experimentální MŠ a 5,15 v MŠ kontrolní), na konci roku byla naměřena průměrná hodnota 8,3 ve skupině kontrolní a 13,1 v experimentální skupině (viz také příloha 8 a 9).

Prokázanou vyšší účinnost Portfolia v oblasti sluchové analýzy (ve srovnání s běžnou metodikou předškolní přípravy) považuji za významný fakt mj. vzhledem k názorům odborníků, kteří hovoří o častém výskytu obtíží ve sféře sluchového vnímání a s ním spojených řečových dovedností u současných předškoláků (viz subkap. Popis použitých metod).

Na důležitost časně diagnostiky těchto oblastí upozorňuje v souvislosti s problematikou SPÚ také Zelinková (2003, str. 193): „*V letech 1986 – 1990 byl proveden střednědobý výzkum s cílem zachytit v předškolním věku děti, které by mohly mít obtíže ve čtení a psaní. V průběhu výzkumu bylo vyšetřeno 150 dětí v předškolním věku zkouškami zaměřenými na sluchové a zrakové vnímání a řeč. Výzkum ukázal, že nejvýznamnějším prediktorem obtíží v psaní podle diktátu je nedostatečný rozvoj sluchového vnímání. (...) Obtíže ve čtení se projeví až při současném výskytu obtíží ve zrakové a sluchové percepci a řeči*“.

Považuji však za nutné konstatovat, že k interpretaci uvedených výsledků by mělo být přistupováno s opatrností, a to vzhledem k nedostatku v konstrukci vzorku, resp. v organizaci výzkumného šetření, jež se týká problematiky dětí s odkladem školní docházky (viz subkap. Výběr vzorku) – probandi s OŠD pro rok 2005/06 z experimentální skupiny byli vyšetřováni pracovníky PPP v Modřanech již v roce 2004 (tj. o rok dříve než ostatní účastníci výzkumu). Vzhledem k tomu, že předškolní příprava je u těchto dětí rozložena do dvou let, považuji však jejich zařazení do výzkumného souboru za legitimní.

Určitým nedostatkem je ovšem fakt, že v kontrolní skupině nebyl z organizačních důvodů tento postup totožný – 2 probandi s OŠD pro rok 2005/06 prošli screeningem až v roce 2005, tj. v polovině programu předškolní přípravy. Za problematické lze považovat rovněž zařazení probandů s OŠD pro rok 2006/07, jejichž zastoupení je v obou skupinách odlišné (3 děti v MŠ experimentální, 5 dětí v MŠ kontrolní).

Eliminovat tyto nežádoucí efekty by znamenalo nezahrnout děti s OŠD do analýzy dat. Tento krok by značně snížil počty výzkumných osob (z  $n=20$  na  $n=13$  v obou skupinách), především by však znemožnil komparaci, neboť nově vzniklé soubory jsou velmi odlišné z hlediska výsledků v počátečních screeningových vyšetřeních - aritmetický průměr celkových skóre 81,3 v experimentální skupině a 77,2 v kontrolní skupině (kompletní údaje deskriptivní statistiky viz příloha 10).

K získaným výstupům je tedy nezbytné přistupovat s vědomím výše uvedených nedostatků, jež se však při analýze získaných dat nezdají mít určující vliv. Při případném opakování tohoto výzkumného šetření by ovšem bylo vysoce žádoucí začlenit do souborů pouze probandy bez OŠD, případně tuto proměnnou kontrolovat vyčleněním zvláštní kategorie apod.

V rámci zpracovávání dat pomocí statistického systému SPSS byla dále testována **významnost případného rozdílu věkového rozložení** obou souborů, jež by mohl působit jako intervenující proměnná. Následující tabulka uvádí výstupy metod deskriptivní statistiky:

*Tabulka č. 12: Analýza věkových rozložení výzkumných souborů*

<i>Skupina</i>	<i>N</i>	<i>Medián</i>	<i>Arit. prům.</i>	<i>Sm. odch.</i>
<i>Kontrolní</i>	20	5,54	5,65	0,42
<i>Experimentální</i>	20	5,54	5,56	0,23
<i>Celek</i>	40	5,54	5,6	0,34

Na základě výše uvedeného přehledu se věkové rozložení obou souborů nejeví jako výrazněji odlišné. Rovněž analýza dat, provedená opět prostřednictvím Wilcoxonova testu pro 2 nezávislé výběry (zvolená hladina významnosti  $\alpha = 0,05$ ), neprokázala v tomto ohledu statisticky signifikantní rozdíl:  $Z = -0,2$ ;  $p = 0,84$ .

Některé výsledky z dalších oblastí, hodnocených v rámci screeningového vyšetření prostřednictvím pozorování (např. pracovní zralost), komentuji v následující subkapitole. Na systematické zpracování dalších údajů, získaných touto cestou (posun v oblasti sociální a emocionální zralosti i v úchopu psacího náčiní) jsem rezignovala – vzhledem k organizačním podmínkám výzkumu (screeningová vyšetření včetně pozorování na začátku školního roku v experimentální skupině prováděli pracovníci PPP v Modřanech) by v tomto případě nebylo možné vytvořit validní výstupy. Ačkoli o výsledcích z pozorování pracovníků PPP i mých existují záznamy, jsou spíše kusé a nejednotné. Navíc jsem

se za daných okolností obávala zkreslení, které Disman (2002) označuje jako instrumentace – jedná se o nežádoucí efekt způsobený změnou výzkumného nástroje, jímž může být i sám pozorovatel.

#### 4.5.2. Pozorování a rozhovory s pracovníky MŠ

Pozorování i rozhovory s učitelkami v obou předškolních zařízeních byly uskutečněny se záměrem získat konkrétní informace o způsobu práce s metodikami předškolní přípravy, ale také ve snaze seznámit se s prostředím daných MŠ – především šlo o styl vedení ze strany učitelek a s ním související atmosféru ve třídách, dále také o materiální vybavení školky, neboť se domnívám, že zásadní rozdíly v uvedených oblastech by mohly působit jako intervenující proměnná v tomto výzkumném šetření.

Údaje o **vybavení** obou institucí a z velké části také o **stylu vedení** ze strany učitelek a **klimatu ve třídách** jsem získala prostřednictvím pozorování. Na jeho základě usuzuji, že MŠ se vzájemně příliš neliší v repertoáru materiálního vybavení v bodech, které považuji za podstatné z hlediska tohoto výzkumného šetření (především pomůcky pro různé způsoby výchovy a vzdělávání; kvalita, kvantita a zaměření hraček apod.). Obě školky se mi zdají být srovnatelné ohledně prostoru, jímž disponují, a jeho zařízení.

Se sociálním prostředím ve školkách jsem se seznamovala rovněž především na základě pozorování a prostřednictvím rozhovorů s pracovníky MŠ. Získané informace opět poukazují na značnou podobnost obou institucí v nejdůležitějších charakteristikách.

V obou MŠ jsem měla možnost sledovat práci jedné učitelky celé dopoledne, namátkově jsem pak pozorovala působení dalších 3 - 4 pedagogů v každé instituci. Převážně jsem se setkávala s přístupem, který lze podle Lewinovy typologie, prezentované v publikaci Čápa (1993, str. 332) označit jako sociálně integrační: „...vychovatel dává dětem přehled o celkové činnosti skupiny a jejích cílech, udílí méně příkazů a podporuje iniciativu, působí spíše příkladem než hojnými tresty a zákazy; (...) má pro děti a jejich individuality porozumění“.

Některé z učitelek ve složitějších, resp. hůře zvladatelných situacích inklinovaly ke stylu, jež výše uvedený systém kategorizuje jako autokratický - pedagog „mnoho rozkazuje, (...) málo respektuje přání a potřeby dětí, (...)“



*poskytuje jim málo samostatnosti a iniciativy“ (Čáp, 1993, str. 332). Neboť jsem tyto tendence sledovala v obou zařízeních v podobné míře, domnívám se, že není třeba daná zjištění interpretovat jako nežádoucí proměnné vzhledem k cíli práce.*

Pokud bych měla zobecnit charakteristiky výchovného působení, s nímž se dle mých pozorování děti z obou výzkumných skupin setkávají v daných předškolních zařízeních, a formulovat je v terminologii Čápa analyticko-syntetického modelu (Čáp, Čechová, 1992; in Čáp, 1993), řízení ve zkoumaných školkách se mi jeví jako střední až silné, emoční vztah k dětem bych v obou případech označila za kladný, místy střední. Podle Čápa (1993) se jedná o výchovné styly vedoucí v případě středního emočního vztahu k průměrnému, v ostatních variantách (kladný vztah, střední i silné řízení) k příznivému vývoji dítěte.

Na základě pozorování nemohu konstatovat markantní odlišnosti ani v koncepci běžného denního programu – v obou MŠ jsem měla možnost pozorovat jeho edukační část (první polovina dopoledne). Vždy se jednalo o probírání určitého tematického celku (Vánoce, doprava), jenž byl zpracováván formou povídání (nejprve výklad učitelky, která pak podněcovala diskusi s dětmi), her, kreslení apod. Danému tématu v obou případech odpovídalo i obsahové zaměření pracovních listů pro předškoláky.

Po tomto úseku vždy následovala vycházka, oběd, odpolední spánek a odpolední program, jehož jsem se rovněž mohla účastnit a který měl vždy podobu volných her iniciovaných převážně dětmi, při nichž učitelky zaujímaly roli „usměrňovací“, resp. výchovnou.

Dalším důležitým jevem, jež jsem zkoumala prostřednictvím pozorování, ale také s využitím rozhovoru, byla **práce s metodikou předškolní přípravy** a následně, při screeninových vyšetřeních v závěru školního roku, její **odraz v pracovním stylu dětí** z obou výzkumných souborů.

V **kontrolní** MŠ Šmolíkova používají pracovní listy, zaměřené na předškolní přípravu, cca jednou týdně. Tematicky navazuje tato činnost na aktuálně probíraný celek (viz výše). Cílovou oblast ve většině případů představuje grafomotorika, méně jsou zastoupeny cvičení rozvíjející zrakovou a sluchovou diferenciaci, předmatematické představy a specifické znalosti a dovednosti.

Program předškolní přípravy, stejně jako v experimentální MŠ, v plném rozsahu absolvují také děti, jimž byl pro následující školní rok udělen odklad školní

docházky. Dětem s OŠD v daném roce, které prošly standardní předškolní přípravou v roce předchozím, jsou vybírána obměněná cvičení z oblastí, jež je třeba rozvíjet.

V repertoáru předškolní přípravy kontrolní MŠ lze nalézt značné množství pracovních listů z různých zdrojů, které jsou využívány v plné šíři – děti nezpracovávají všechny stejné materiály, dostávají v rámci jedné lekce různé pracovní listy. Na základě mých pozorování se však zdá, že jednotlivé listy nejsou konkrétním dětem přidělovány jednoznačně na základě individuálních potřeb, ale spíše namátkově.

Činnost probíhá vždy hromadně, je řízena učitelkou, až na výjimky nedochází ke spolupráci v rámci skupiny, je patrný důraz na rychlost zpracování. Po ukončení práce učitelka zkontroluje výsledek každého dítěte, upozorní je na nesprávná řešení, explicitně sdělí, co a kde chybí.

Učitelka si (mj. na základě pracovních listů) vede individualizované záznamy o nedostacích v některých oblastech školní zralosti a připravenosti (např. úchop psacího náčiní); další zpětná vazba, která by byla systematicky směřována k dětem a rodičům, však neprobíhá. Vyplněné pracovní listy jsou vystaveny (nikoli však na nástěnce pro rodiče) a následně založeny do desek, jež se předávají rodičům na konci školního roku, tj. těsně před nástupem do školy.

MŠ Pod Sady, z níž pochází **experimentální** skupina tohoto výzkumného šetření, koncipuje program předškolní přípravy v souladu s konstruktéry Portfolia, přičemž přejímá jimi navržené pracovní listy. S metodikou pracuje ve frekvenci srovnatelné s kontrolní MŠ, rovněž v rámci dopoledního programu a v návaznosti na momentálně probíraný tematický celek.

Na rozdíl od výše popsaného způsobu práce s metodikou předškolní přípravy, který uplatňuje MŠ Šmolíkova, je (podle mně dostupných informací) v experimentální MŠ věnován Portfoliu během dopoledne větší časový prostor, nesetkala jsem se zde s požadavkem vyšší rychlosti zpracování.

Pedagogové zde podněcují a jednoznačně podporují snahu o aktivní spolupráci ve skupině - např. pokud některému dítěti není jasné zadání (příp. pracuje s Portfoliem později, protože v den věnovaný předškolní přípravě chybělo), učitelka vyzve nejdříve jiné dítě, aby mu zadání zkusilo reprodukovat, jeho vysvětlení pak již jen doplní či koriguje.

Zásadní odlišnost oproti kontrolní školce spatřuji **ve způsobu práce se zpětnou vazbou** – i zde učitelka kontroluje práci každého dítěte, při nesprávných

nebo neúplných odpovědích však pouze konstatuje, že řešení není správné (úplné) a snaží se podnítit dítě, aby nedostatek objevilo a opravilo samo. Tím jej vede k reflexi vlastních metakognitivních strategií; podle mých pozorování se však domnívám, že by učitelky pracující s Portfoliem měly používat více návodných otázek, které by dětem ještě více zpřístupnily sebereflexi mentálních procesů při práci (viz také Diskuse I).

Na základě sledování průběhu práce s Portfoliem a jejích výsledků činí učitelky individualizovaná intervenční opatření – metodika představuje důležitý diagnostický materiál při rozhodování o zařazení dítěte do speciálního grafomotorického kurzu, pro doporučení návštěvy logopeda, nebo „jen“ pro využití pomůcek a hraček rozvíjejících potřebné oblasti (např. pravolevá orientace, specifické znalosti).

Další zpětnovazebná činnost je orientována na rodiče, kteří mají Portfolio k dispozici v pravidelných intervalech cca desetkrát ročně, čímž jsou systematicky vedeni k podílení se na rozvoji dítěte v rámci programu předškolní přípravy. Podle představ konstruktérů metody je žádoucí zapůjčovat Portfolio domů a poskytnout tak rodičům dostatek času k seznámení se s nově vypracovanými obsahy, školky ve spádové oblasti PPP v Modřanech však obecně tomuto postupu příliš nakloněny nejsou, neboť se obávají problémů s návratností (viz Diskuse I).

Protože učitelky zde zkoumané MŠ konstatují v mnoha případech nedostatek snahy o spolupráci ze strany rodičů, byla dané problematice věnována část tohoto výzkumného šetření. S jejími výsledky se lze seznámit v následující subkapitole.

Lze shrnout, že Portfolio slouží jako diagnostická a intervenční metoda při práci v rámci mateřské školy, v ideálním případě jako zdroj podnětů pro rozvíjející činnost ze strany rodičů a v neposlední řadě jako důležitý materiál pro rozhodování o udělení odkladu školní docházky v PPP.

Optimální způsob práce s Portfoliem se mi zdá být v souladu s tezemi dynamického přístupu (viz výše), jenž směřuje k propojení diagnostiky s intervencí, k posunu od orientace na výkon k orientaci na proces: *„Porozumění procesu je nejdůležitějším cílem hodnocení (...) Pokud známe důvod neúspěchu, můžeme lépe promyslet a zaměřit intervenci“* (Pokorná, 2003, str. 3).

Dynamické testování, stejně jako další alternativní způsoby psychologické diagnostiky, je oproti tradičnímu přístupu určeno také pro nepsychology, kteří mohou při jeho aplikaci využívat přirozené situace běžného života (Bidlová, Mertin,

2005) – povšimněme si, že těžiště práce s Portfoliem spočívá v rukou učitelek a (v ideálním případě) rodičů.

Odraz výše popsaných stylů práce s metodikami předškolní přípravy v obou zařízeních jsem pozorovala v rámci screeningových vyšetření v závěru školního roku. Způsob zacházení s předškolní přípravou se dle mého názoru projevil především v oblasti **pracovního stylu**.

Zatímco v experimentální MŠ jsem se setkala s určitými nedostatky v oblasti pracovní zralosti v sedmi případech a převážně se jednalo o mírné výkyvy pozornosti, markantnější jen v jednom případě (proband je klientem PPP kvůli podezření na možný rozvoj ADHD), v kontrolní MŠ se nápadnosti v pracovní zralosti (11 probandů) týkaly především nesamostatnosti, resp. potřeby vedení.

Podle mých pozorování děti z experimentální skupiny ve srovnání se skupinou kontrolní vykazovaly méně obtíží s porozuměním zadání, častěji profitovaly z upřesňujících instrukcí, projevovaly se jako výrazně samostatnější a také jistější ve způsobu práce. Dané postřehy by jistě bylo žádoucí konfrontovat s výsledky pozorovatele, jemuž by nebyla známa příslušnost probandů k experimentální či kontrolní skupině, ani konkrétní cíle výzkumného šetření. Takový krok, jenž však nebyl v možnostech této práce, by napomohl zvýšit validitu uvedených zjištění a tím i váhu výzkumných závěrů (viz Diskuse I).

#### **4.5.3. Rozhovory s rodiči**

Za účelem zmapování příčin nedostatečné spolupráce mnohých rodičů s MŠ ohledně Portfolia a ve snaze načerpat podněty pro případné optimalizační návrhy proběhly polostrukturované rozhovory s rodiči dětí, které procházely předškolní přípravou v daném školním roce.

Čtrnáct dostupných respondentů zodpovídalo na následující otázky v uvedeném pořadí:

1. „Znáte Portfolio předškoláka?“
2. „Myslíte, že jeho používání má smysl?“
3. „Myslíte, že rodiče v MŠ do Portfolia nahlíží?“
4. „Co by podle Vás podpořilo/pomohlo rodičům, aby jej využívali více?“

(Přesné znění otázek bylo pozměňováno dle situace.)

Následující text uvádí stručný souhrn získaných odpovědí:

ad 1+2) Dva z rodičů nevěděli o existenci Portfolia – jednalo se o otce, který byl v MŠ spíše výjimečně, v kontaktu se zařízením je jeho manželka; dále o jednu z matek, podle projevu s menším potenciálem pro porozumění problematice, avšak motivovanou ve věci předškolní přípravy dítěte (namísto dotazování proběhl krátký informační výklad tazatelky). Zbývajících 12 rodičů již bylo o Portfoliu informováno, vyjadřovali rovněž přesvědčení o jeho smysluplnosti.

ad 3) Navzdory naposledy uvedenému faktu do Portfolia pravidelně (cca 1krát za měsíc) nahlíží jen 4 z 14 dotazovaných, 5 dalších uvedlo, že jej viděli 1 – 2krát, 3 z rodičů jej dosud neviděli, u ostatních nebylo zřejmé, jak často do materiálu nahlíží.

ad 4) Nejpozoruhodnější podněty se objevily v souvislosti s otázkou č. 4. Zdá se, že dotazovaným rodičům v pravidelném nahlížení do Portfolia brání především:

– **nedostatek času**

Školka není nakloněna zapůjčování Portfolií domů a v době vyzvedávání dětí z MŠ nemají rodiče pro práci s Portfoliem dostatek času – v tomto ohledu bych proto doporučovala (v souladu s míněním pracovníků PPP v Modřanech) důrazněji školkám připomenout důležitost spolupráce s rodiči, při problémech s návratností využít pružnost předškolní přípravy – dítě může dodělat úkoly, stejně jako např. v případě onemocnění, později, tj. po návratu Portfolia do školky.

– **zapomínání**

Zejména otcové navrhovali, aby jim byla možnost nahlédnout do Portfolia připomínána učitelkami, resp. aby bylo předkládáno „automaticky“.

– **pozornost zaměřená jinam**

Otec dítěte s podezřením na možný rozvoj ADHD uvádí, že ve školce konzultuje spíše tuto problematiku, čas na Portfolio nezbývá. Na základě tohoto podnětu považují za žádoucí, aby úvodní dopis Portfolia – či ještě lépe učitelky MŠ, informované o specifických obtížích daného dítěte - zdůrazňovaly jeho význam pro prevenci a reedukaci obtíží různého druhu.

– **problém s orientací v Portfoliu**

U prázdných položek není patrné, které zůstaly nevyplněné, protože je dítě dosud nezvládlo, a které položky zatím nebyly zpracovávány. Z pohledu rodičů by danou situaci usnadnilo barevné značení, jež by poukazovalo na aktuální obtíže jejich dítěte.

– **nedostatek informací**

Řada rodičů se shoduje, že v hojnějším využívání Portfolia lze podpořit zvýšením informovanosti o důležitosti problematiky.

Uvedené podněty, vyplývající z výzkumného šetření, byly prokonzultovány s pracovníky PPP, kteří je pojali jako zpětnovazebnou informaci pro další práci (zejména pro komunikaci s učitelkami MŠ). Souhrnné anonymní výsledky výzkumu byly sděleny rovněž pracovníkům MŠ, a to ve snaze rozšířit jejich repertoár způsobů navazování a udržování spolupráce s rodiči.

Jako optimalizační opatření využitelné v celé spádové oblasti PPP v Modřanech vytvořila autorka práce návrh informačního a motivačního letáku pro rodiče (viz příloha 11), který by – na rozdíl od úvodního dopisu Portfolia – obdrželi, aniž by nahlíželi do Portfolia samotného. Materiál, jenž vznikl na základě podnětů z výše uvedeného výzkumného šetření a následných konzultací s pracovníky PPP i MŠ, je tedy koncipován jako podpůrný prostředek navázání kontaktu s rodiči. Pracovníci poradny jej přijali, zatím však není používán, neboť PPP byla nucena z organizačních důvodů aplikaci výše popsané koncepce předškolní přípravy přerušit (viz Diskuse I), doufá však v její obnovení či alespoň částečné pokračování v budoucnu, přičemž hodlá využívat i daný informační leták.

V rámci prezentace výsledků rozhovorů s rodiči lze konstatovat pozitivní efekt, o němž informovaly učitelky MŠ – matka, která nevěděla o existenci Portfolia (viz komentář k otázce 1) a získala příslušné informace až v průběhu rozhovoru, se krátce po konání této části výzkumu chtěla seznámit s Portfoliem své dcery. Domnívám se, že mj. z této informace lze usuzovat na užitečnost případného využití letáku pro rodiče.

## 5. Diskuse I

### 1) Jaká je účinnost na principech dynamického přístupu založené metodiky (zkonstruované pracovníky PPP Modřany a využívané v její spádové oblasti) ve srovnání s běžným programem předškolní přípravy?

Obsahem zde prezentovaného výzkumného šetření bylo srovnávání experimentální metodiky – Portfolia – s předškolní přípravou, již příslušné pracovnice hodnotí jako standardní. Komparace byla provedena s využitím několika metod: screeningové vyšetření školní zralosti a připravenosti v obou souborech na počátku a v závěru školního roku (tj. před a po aplikaci příslušné metodiky); rozhovory s pracovníky obou zařízení a pozorování práce s danou metodikou v MŠ.

Výsledky statistického zpracování dat, získaných ze screeningových vyšetření, poukazují na statisticky významně vyšší naměřené hodnoty v oblasti sluchové analýzy po aplikaci různých metodik v rámci experimentální MŠ oproti MŠ kontrolní. Ačkoli výstupy metod deskriptivní statistiky hovoří o markantnějším pokroku v experimentální školce také v dalších oblastech (např. řečové dovednosti) a v celkovém skóre - viz tab. č. 8 a 9, Wilcoxonův test pro 2 nezávislé výběry neprokázal statistickou signifikanci těchto rozdílů.

Na základě rozhovorů s příslušnými pracovníky a průběžného sledování obou institucí se domnívám, že oba výzkumné soubory lze považovat za srovnatelné z hlediska řady charakteristik, které považuji za stěžejní vzhledem k cíli práce (struktura zařízení, materiální vybavení, styly vedení a práce s dětmi; zjištěné odlišnosti ve struktuře nabízených aktivit – např. jóga, keramika v experimentální MŠ - nepovažuji ve vztahu k předškolní přípravě za významné). Výše uvedené výsledky tedy lze označit v tomto ohledu za průkazné, je k nim ovšem třeba přistupovat s vědomím odlišnosti obou souborů z hlediska problematiky odkladu školní docházky (viz subkap. Výběr vzorku a Výsledky).

Vzhledem k rozsahu vzorku (N=20 v obou skupinách) a způsobu jeho konstrukce jsem přesvědčena, že by bylo žádoucí podpořit výše uvedená výzkumná zjištění dalším šetřením, a to s rozsáhlejšími a reprezentativními soubory, přičemž bych považovala za vysoce žádoucí odstranit možné nežádoucí efekty vyplývající z nerovnoměrného zastoupení dětí s odkladem školní docházky a chronologické organizace jejich vyšetření – např. začleněním pouze probandů bez OŠD, případně kontrolováním této proměnné s využitím zvláštních kategorií atp.

Prostřednictvím dalších použitých metod (pozorování práce s danou metodikou v obou zařízeních a rozhovory s pedagogy MŠ) byly v konkrétních programech předškolní přípravy zjištěny odlišnosti, které lze z hlediska zaměření tohoto výzkumného šetření (tj. ověřit účinnost metodiky založené na dynamickém přístupu) označit za klíčové.

Jedná se především o propojení diagnostického a edukačního procesu, o relativně rozsáhlou práci se zpětnou vazbou, o orientaci na proces vedoucí k výkonu a na oblast metakognice a v neposlední řadě o snahu o spolupráci systému „rodiče – mateřská škola – PPP“. Všechny z uvedených prvků, vycházejících především z filozofie dynamického přístupu, byly zjištěny v experimentální MŠ oproti školce kontrolní, kde lze na základě pozorování a rozhovorů konstatovat orientaci na výkon, minimální práci se zpětnou vazbou, relativně omezenou spolupráci s rodiči a s PPP ve věci předškolní přípravy (nutno poznamenat, že podle mých pozorování nespátřuji mezi oběma MŠ zásadní odlišnosti v obecném způsobu práce s dětmi a v kontaktu s rodiči – viz výše).

Odraz uvedených rozdílů v obou programech předškolní přípravy byl patrný při screeningových vyšetřeních školní zralosti a připravenosti v závěru školního roku, tj. po aplikaci předškolní přípravy – v experimentální skupině jsem se setkávala se samostatností a dobrým porozuměním instrukcím, po nichž obvykle následovala volba vlastních pracovních strategií, v MŠ kontrolní jsem při screeningových vyšetřeních často zaznamenávala nesamostatnost a potřebu vedení.

Ačkoli výše uvedená zjištění o pracovní zralosti dětí z obou výzkumných souborů považuji za relevantní vzhledem ke způsobu práce s metodikami předškolní přípravy, domnívám se, že má znalost totožnosti (resp. příslušnosti k výzkumnému souboru) probandů, stejně jako vědomí cíle výzkumného šetření mohly snížit objektivitu pozorování. Proto by bylo velice žádoucí, kdyby podobná pozorování zopakoval administrátor, jemuž by nebyla známá příslušnost zkoumaných osob do experimentální či kontrolní skupiny – tj. realizace dvojité slepé studie.

Tato činnost by rovněž kompenzovala určitý nedostatek v uspořádání výzkumného šetření, kdy počáteční screeningová vyšetření v experimentální MŠ uskutečnili pracovníci PPP, zatímco vyšetření v závěru školního roku autorka této práce. Posun v pozorovaných charakteristikách (sociální, emocionální a pracovní zralost) během školního roku lze tedy jen těžko srovnávat, neboť existující záznamy o nich jsou kusé a nejednotné.



## **2) Jak lze využití této metodiky dále rozvíjet, a tím zvyšovat její účinnost?**

Snahu o návrh a realizaci optimalizačních opatření, která by vedla ke zvýšení dosavadní účinnosti práce s metodikou, znesnadňuje fakt, že výše popsany program předškolní přípravy, od roku 2003 koordinovaný a částečně i prováděný PPP v Modřanech, skončil se závěrem školního roku 2005/06. Důvodem jsou systémová opatření, jež vedla k znatelné redukci personálního obsazení poradny, které ve své současné podobě neumožňuje provádění preventivních aktivit v dřívějším rozsahu.

V minulém školním roce (2006/07) tedy neproběhla ve spádové oblasti PPP v Modřanech žádná screeningová vyšetření školní zralosti a připravenosti. Poněkud příznivější se zdá být situace ohledně zde zkoumané metodiky – Portfolia. Jako metodika vycházející z dynamického přístupu, který se v porovnání s tradiční diagnostikou vyznačuje mj. snahou o poskytnutí většího prostoru pro nepsychology, může být ve značném rozsahu prováděna „pouze“ pedagogickým personálem mateřských škol. Z dvaceti školek již pět požádalo pracovníky PPP o konzultace orientované na práci s Portfoliem. Dle informací odborníků z PPP využívají metodiku také další MŠ v jejich spádové oblasti, avšak ne vždy v souladu s představami tvůrců programu.

Opatření směřující k dalšímu rozvoji a zefektivnění metodiky by dle mého názoru mohla spočívat ve vytvoření příručky pro pedagogy – uživatele Portfolia, jež by srozumitelným způsobem shrnovala představy tvůrců o optimálním způsobu práce s metodikou. Součástí tohoto textu by měl být výklad o základních principech dynamického přístupu, který představuje důležitý rámec pro adekvátní využívání Portfolia. Dále by zde mohly být obsaženy nejčastější otázky a úskalí, komentovaná autory metodiky.

Příručka by tak byla „vodítkem“ pro efektivní využívání Portfolia, mohla by zároveň přínosným způsobem obohatit repertoár profesních kompetencí učitelek a tím i odbornou činnost předškolních zařízení. Rozhodně se však nedomnívám, že by toto opatření mohlo zcela nahradit konzultace s pracovníky PPP, které umožňují řešit nenadálé či zcela specifické obtíže.

Podporu pracovníků školek k vyšší kvalitě práce s Portfoliem považují za velmi účelnou – i ve zde uvedené MŠ, jejíž způsob zacházení s metodikou označují její konstruktéři za téměř vzorový, by bylo např. žádoucí podporovat učitelky, aby pokládaly více otázek, které by děti vedly k reflexi (a následnému vědomému zlepšování) vlastních strategií řešení úloh.

Další optimalizační krok by mohl směřovat k zapojení učitelů – elementaristů z dané spádové oblasti. Především pedagogům prvních tříd by Portfolio mohlo sloužit jako komplexní a dostupný zdroj diagnostického materiálu, od něž by se odvíjela individuální práce s žákem, která by tak nasedala na předchozí péči v MŠ.

Související pozitivní efekt by zde dle mého názoru spočíval (stejně jako v případě učitelek MŠ) v seznámení pedagogů s dynamickým přístupem, a tedy v rozšíření jejich profesních kompetencí.

Domnívám se, že účinnost současné podoby využívání Portfolia i případných výše navržených optimalizačních opatření lze významně zvýšit navázáním adekvátní spolupráce s rodiči. Tato oblast, již byla věnována pozornost už v empirické části této práce, je diskutována dále.

### **3) Jakým způsobem můžeme iniciovat, podpořit či upevnit podporu ze strany rodičů?**

Vzhledem k nedostatečně rozvinuté spolupráci ve věci předškolní přípravy, na níž u řady rodičů poukazovaly pracovnice MŠ, která byla v rámci této práce označena jako experimentální, bylo provedeno výzkumné šetření, mapující příčiny této nespolupráce a jejich možné odstraňování. Na základě výstupů, jež jsou shrnuty v subkapitole Výsledky, byl vytvořen návrh optimalizačního opatření – vzhledem k faktu, že někteří rodiče hovořili o nedostatečné informovanosti, vznikl leták pro rodiče, sumarizující poměrně srozumitelnou formou nejdůležitější údaje o Portfoliu (viz příloha 11).

Nutno poznamenat, že dojem nedostatku informací se mi jevil jako značně subjektivní – především proto, že jej konstatovali jen někteří rodiče, dále na základě pozorování (informativní zprávu o Portfoliu jsem měla možnost vidět na nástěnkách pro rodiče, a to i v průběhu roku) i podle sdělení učitelek, které údajně o metodice pravidelně hovoří na třídních schůzkách, jak mi potvrdili i někteří rodiče.

Dalším důkazem snahy o informovanost rodičů je jim určený průvodní dopis, který je vložen do každého Portfolia, aby vysvětlil význam metodiky. Jeho text považuji za výstižný a srozumitelný, obtíž však spatřuji v umístění uvnitř Portfolia – pokud si jej rodiče alespoň jednou nepůjčí (k čemuž dochází – viz subkap. Výsledky), nemohou se s obsahem seznámit.

Zdá se, že subjektivní dojem nedostatku informací o Portfoliu je záležitostí rodičů, kteří nevěnují dostatečnou pozornost nástěnkám a nenavštěvují třídní schůzky. Právě pro ně je určen stručný leták, jenž by byl v začátku školního roku distribuován všem rodičům, a to např. při vyzvedávání dítěte ze školky. Domnívám se, že tuto cestou by bylo možné alespoň zčásti zvýšit informovanost u rodičů, kde se navázání spolupráce ohledně předškolní přípravy jeví jako problematické.

Dále bych zde ráda poukázala na relativně komplikovanou oblast, kterou je nedostatek času pro nahlížení do Portfolia. Situace ranního a odpoledního předávání dětí se mi pro podrobnější studium prací dítěte nejeví jako ideální, nejvhodnější se tedy zdá být (také dle tvůrců metodiky) zapůjčování domů. Školka se ovšem tomuto kroku brání, neboť se obává problémů s návratností.

Situace byla diskutována s pracovníky PPP v Modřanech, kteří konstatovali nutnost zdůrazňovat pracovníkům školek důležitost a produktivitu konstruktivní spolupráce s rodiči, o níž je třeba usilovat oboustranně – např. zapůjčit Portfolio i přes výše zmíněné obavy, v případě zapomenutí si dítě (díky flexibilitě metodiky) může dodělat práci později, stejně jako při nemoci.

Vzhledem k výše popsané situaci, která se, podle sdělení pracovníků PPP, nevztahuje jen na zde zkoumanou školku, považuji za žádoucí jakákoli opatření posilující kontakt MŠ a rodičů, a to zejména v případech, kdy se jeví jako problematické již samotné navázání spolupráce.

## **6. Stav výzkumné problematiky po zavedení personálně – organizačních změn**

V druhém bodu výše uvedené diskuse byla nastíněna systémová opatření, která zásadním způsobem změnila odborně-metodickou a organizační stránku zde zkoumaného programu předškolní přípravy. Z důvodu znatelné redukce personálního obsazení PPP Modřany není zařízení v současné době schopno realizovat v dřívějším rozsahu preventivní aktivity, a tím i výše popsany program předškolní přípravy, jehož původní podoba se se závěrem školního roku 2005/06 stala minulostí. Tato část výzkumné práce se zaměřuje vývoj problematiky pedagogicko psychologické péče o předškoláky ve spádové oblasti PPP Modřany po nástupu těchto změn, tj. ve šk. roce 2006/07.

Vstupním prvkem původního programu, od roku 2003 koordinovaného a částečně i prováděného PPP v Modřanech, byla screeningová vyšetření školní zralosti, jež prováděli pracovníci poradny ve všech školkách dané spádové oblasti. (Konkrétní podoba tohoto screeningového vyšetření školní zralosti byla použita i dopodrobna popsána v první části výzkumu, ukázka viz. příloha č. 5.). Tato diagnostická činnost musela být (z výše uvedených důvodů) ze strany pracovníků PPP ukončena.

Poněkud příznivější se zdála být možnost dalšího využívání Portfolia předškoláčka, metodiky ověřované v první části výzkumu – jako nástroj vycházející z ideových základů dynamického testování je zpřístupněn (či v tomto případě výslovně určen) nepsychologům, tedy pedagogickým pracovníkům MŠ. Tento fakt by mohl zajistit „přežití“ metodiky i po vynuceném ukončení původního programu předškolní přípravy ze strany PPP Modřany. Zda využívání metodiky ve šk. roce 2006/07 v mateřských školách spádové oblasti PPP Modřany skutečně probíhalo a nakolik tato činnost korespondovala s původními záměry tvůrců programu, mapuje toto kvalitativní výzkumné šetření.

## **6.1. Výzkumné otázky**

- 1) Kolik mateřských škol ve spádové oblasti PPP Modřany nadále využívá Portfolio předškoláka?**
- 2) Kolika z těchto MŠ byla poskytnuta ze strany PPP konzultace ohledně používání metodiky?**
- 3) Nakládají pracovníci MŠ s metodikou dle představ jejich tvůrců, tj. pracovníků PPP Modřany?**
- 4) Projevilo se omezení programu předškolní přípravy na problematice OŠD (odkladů školní docházky) ve spádové oblasti poradny? Postrádají odborníci PPP při vyšetřeních OŠD Portfolio jako zdroj informací?**
- 5) Jak probíhá předškolní příprava po skončení původní podoby programu z pohledu pracovníků MŠ? Nakolik postrádají dřívější rozsah spolupráce s PPP?**
- 6) Jak se vyvíjí spolupráce s rodiči v mateřské škole, která byla v rámci tohoto výzkumu zvolena jako experimentální?**

## **6.2. Popis výzkumného vzorku**

Pro zodpovězení výzkumných otázek č. 1-4 byli osloveni všichni pracovníci PPP v Modřanech, formulování odpovědí probíhalo skupinově (v rámci pracovní porady). Podrobnější komentáře k některým otázkám poskytla v samostatném rozhovoru Mgr. Zemanová.

Výzkumné otázky č. 5 a 6 byly položeny ředitelce MŠ, která byla z hlediska tohoto výzkumu označena jako experimentální. Otázka č. 5 byla určena také pracovníkům ostatních MŠ ve spádové oblasti PPP Modřany – odpovědi byly získávány prostřednictvím telefonického rozhovoru.

Vzhledem k organizačním nárokům této metody sběru dat a k především k faktu, že se zde má jednat spíše o ilustrativní zmapování celkového stavu problematiky, doplňující vyjádření PPP, než o úplný přehled vyjádření ze všech pracovišť, byla oslovena pouze část mateřských škol. Tato pracoviště byla do výzkumného vzorku zvolena na základě účelového výběru (Disman, 2002) - ze 17 MŠ v dané spádové oblasti bylo po opakovaných pokusech telefonicky zkontaktováno 10 pracovišť, přičemž do výzkumu byly zahrnuty výpovědi 9 z nich

(v jednom případě nebyla oslovena pracovnice v oblasti předškolní přípravy v dané MŠ informována a další telefonický kontakt se již nepodařilo navázat). Protože jsem těmito rozhovory získala výpovědi o všech základních variantách možného způsobu práce MŠ s metodikou, o nichž hovořili tvůrci programu, pokusy o další telefonické kontakty se zbývajícím pracovištěm již nebyly učiněny.

### **6.3. Výzkumná metoda**

Jak bylo uvedeno v předchozí subkapitole, pracovníci mateřských škol, jež byly zahrnuty do výzkumného vzorku, byli osloveni v telefonickém rozhovoru. Z formálního hlediska lze použitý způsob rozhovoru označit (v souladu s Ferjenčíkem, 2000) jako nestrukturované interview, přičemž jádro rozhovoru vždy tvořila témata, nastíněná ve výzkumné otázce č. 5 (v experimentální MŠ byla vzhledem k výstupům předchozí části výzkumu řešena také otázka č. 6).

Výzkumné otázky 1-4 byly zadány pracovníkům PPP formou dotazníku, který byl z organizačních důvodů na pracovišti řešen skupinově. Vzhledem ke výzkumnému problému (celkové zmapování problematiky v oblasti) považuji tento postup za adekvátní. S pracovnící Mgr. Zemanovou, jednou z autorek původního programu předškolní přípravy, byly podrobněji konzultovány otázky č. 1-3.

### **6.4. Realizace výzkumného projektu**

Výzkumné šetření, uskutečněné výše uvedenými metodami se zvolenými výzkumnými osobami, proběhlo v červenci – září r. 2007. Přestože se jednalo o výzkumnou práci relativně nevelkého rozsahu, díky výborné spolupráci s PPP i s vybranými MŠ byly získány četné informace, jež lze využít jako závažné zpětnovazebné impulsy pro další vývoj problematiky.

### **6.5. Výsledky**

#### **1) Kolik mateřských škol ve spádové oblasti PPP Modřany nadále využívá Portfolio předškoláka?**

Dle vyjádření pracovníků PPP Modřany není možné tuto otázku jednoznačně zodpovědět – především proto, že některé školky sice využívají poradnou navržené pracovní listy Portfolia, avšak rozhodně s nimi nepracují způsobem, jaký zamýšleli tvůrci programu. Předškolní příprava zde zřejmě sklouzává k tradičnímu způsobu

práce, nastíněnému v předchozí části výzkumu, který se systematicky nezabývá reflektováním myšlenkových strategií, produktivní práci s chybou apod.

Celkově charakterizují pracovníci PPP předchozí školní rok (tj. 2006/07) jako přechodné období. Některé z MŠ se na situaci předem připravily, vyžádaly si konzultace s odborníky z PPP a začaly se samostatnou aplikací metodiky (např. experimentální MŠ z předchozí části výzkumu). Jiná předškolní zařízení kontaktovala v začátcích daného školního roku a i přes předchozí informace o situaci vyjadřovala údiv nad skutečností, že screeningové vyšetření na školkách skutečně neproběhne apod.

## **2) Kolika z těchto MŠ byla poskytnuta ze strany PPP konzultace ohledně používání metodiky?**

Podle příslušných pracovníků PPP využilo jejich odborných konzultací 5-6 předškolních zařízení ve spádové oblasti. PPP se zde snaží (stejně jako v ostatních případech) v maximální možné míře předat poznatky a postupy, aby tak učinila pracovníky MŠ kompetentní k co nejdokonalejší realizaci programu předškolní přípravy.

## **3) Nakládají pracovníci MŠ s metodikou dle představ jejich tvůrců, tj. pracovníků PPP Modřany?**

Otázku opět není možné jednoznačně zodpovědět – ve spádové oblasti PPP lze konstatovat poměrně širokou varietu zacházení s metodikou, přičemž původní koncepci práce s metodikou se přibližují jen některá (toto vyjádření pracovníků PPP potvrdily i telefonické rozhovory s učitelkami různých MŠ).

I přes konstatování velmi přínosného momentu konzultací s jednou z MŠ, kdy pracovnice samy dospěly k potřebě orientace na proces výkonu oproti jeho výsledku (reflektují, že pokud dítě vyřeší úkol s dopomocí, není tento postup rovnocenný samostatnému řešení, a začínají z vlastní iniciativy do pracovních listů komentovat proces výkonu ještě podrobněji než dosud), vyjadřují odborníci z PPP spíše nespokojenost s aktuálním stavem práce s metodikou ve školkách.

**4) Projevilo se omezení programu předškolní přípravy na problematice OŠD (odkladů školní docházky) ve spádové oblasti poradny? Postrádají pracovníci PPP Portfolio při vyšetřeních OŠD jako zdroj informací?**

Podle vyjádření pracovníků poradny zatím nelze určit, nakolik se zásadní změna v provádění předškolní přípravy odrazila na problematice OŠD v regionu. Dopad změn v tomto ohledu ovšem komentuje jedna z MŠ, vystavená problémům s obsazováním základních škol – neboť vyšetření OŠD probíhá až po zápisech do prvních tříd a někdejší časná informace ze screeningů nyní chybí, již zde došlo k situaci, že dítě muselo z provozních důvodů nastoupit do ZŠ, kterou poradna vysloveně nedoporučila, tato informace však dle slov učitelky MŠ přišla příliš pozdě.

Pracovníci PPP Modřany jednoznačně postrádají Portfolio jako zdroj informací při vyšetřeních OŠD u dětí, jejichž MŠ již tuto metodiku nevyužívá.

**5) Jak probíhá předškolní příprava po skončení původní podoby programu z pohledu pracovníků MŠ? Nakolik postrádají dřívější rozsah spolupráce s PPP?**

Jediná z 9 oslovených MŠ konstatuje, že Portfolio už vůbec nevyužívá. Ačkoli projevují spíše pasivní přístup („nedostali jsme materiály“), uvádějí, že je velice mrzí ukončení původního programu.

Další ze školek uvádí, že z Portfolia užívají jen určité pracovní listy – tato situace ovšem není nová, měli svůj postup předškolní přípravy již před zavedením Portfolia, které pro ně vždy bylo spíše doplňkovou metodou. Obdobná situace je i v jiné školce, mající vlastního psychologa a disponující PC programy předškolní přípravy. Další z učitelek uvádí, že danou metodiku sice stále mají zavedenou, určitě ale nikoli v takovém rozsahu jako dříve.

Ostatních 5 kontaktovaných školek se snaží Portfolio využívat v někdejší rozsahu, využívají konzultací pracovníků PPP, kteří rovněž při třídních schůzkách oslovili rodiče, aby objasnili situaci a informovali o dalších možnostech pomoci ohledně přípravy na nástup do školy. S odborníky z poradny konzultují učitelky stav dětí, které se jim jeví jako problémové, vývoj ostatních dětí sledují samy. Jedno z těchto pracovišť konstatovalo výše uvedené problémy s obsazováním základních škol, v další školce hovoří o situaci, kdy rodiče občas nerespektují doporučení k návštěvě PPP ze strany učitelek MŠ.



**6) Jak se vyvíjí spolupráce s rodiči v mateřské škole, která byla v rámci tohoto výzkumu zvolena jako experimentální?**

Ředitelka zařízení nezaznamenala v dané problematice znatelný posun oproti předchozí fázi výzkumu. Kladně ovšem hodnotí fakt, že v současných omezených podmínkách spolupráce MŠ s PPP sdělují rodiče, kteří s dítětem navštívili poradnu, učitelkám závěry z vyšetření.

## 7. Diskuse II

Na základě uvedených výsledků lze shrnout, že vynucené omezení spolupráce PPP Modřany s mateřskými školami v dané spádové oblasti přineslo řadu citelných změn – školky velmi postrádají především vstupní screeningové vyšetření, které pro ně bylo (mj. vzhledem k nynějšímu vyšetření odkladu šk. docházky až v PPP, tj. po zápisech do základních škol) cenným zdrojem informací. Jedna z MŠ dokonce projevila zájem vyšetření finančně uhradit, po sdělení celkové ceny ovšem odmítla.

Poněkud příznivější se zdá být situace ohledně Portfolia předškoláka, jež mohou (coby metodu založenou na dynamickém přístupu – viz výše) v plném rozsahu aplikovat samy učitelky, které tak činí za mohutné podpory PPP – avšak pouze v menšině školek dané spádové oblasti. Pracoviště, která lez v tomto ohledu označit za pasivnější, buď od používání metodiky zcela opustila, nebo ji využívá v rozsahu, který není dle vyjádření pracovníků PPP vhodný a dostačující.

PPP postrádá Portfolio jako zdroj informací při vyšetření odkladů školní docházky, především však projevuje nespokojenost nad stavem problematiky předškolní přípravy ve své spádové oblasti. Hodlá nadále usilovat o udělení finanční podpory na realizaci programu v původním rozsahu, a to mj. s využitím výsledků výzkumné části této práce.

## 8. Závěr

Prvořadým záměrem teoretické části práce bylo poskytnout stručný, avšak ilustrativní a strukturovaný pohled na dynamickou diagnostiku, která u nás představuje relativně nový a nepříliš rozpracovaný proud psychologického testování, v zahraniční literatuře se však lze setkat s různorodými a poměrně rozsáhlými zdroji informací (viz Použitá literatura).

Další, související cíl spočíval ve zpracování tématu školní zralosti a připravenosti s poukazem na současný stav problematiky a na tendence ve vývoji diagnostiky předškolních dětí, které formulují potřebu změnit tradiční přístup k testování tak, aby přinášel průkaznější a bezprostředně využitelné výsledky. Daný text hovoří pro začlenění metod dynamického přístupu do předškolní psychologie a pedagogiky.

Tuto linii sledovala také empirická část práce, která vznikla za účelem ověření metodiky předškolní přípravy, zkonstruované na principech dynamického přístupu. Uvedené výsledky, jež by bylo bezpochyby žádoucí zopakovat na rozsáhlejších a reprezentativnějších souborech i s více pozorovateli, dokládají potenciál metodiky zejména v oblasti pracovní zralosti, ale také u dílčích kognitivních funkcí (především sluchová analýza).

V průběhu výzkumného šetření vyvstalo několik podnětů pro optimalizační návrhy a opatření, jež by podle mého názoru přispěla ke zvýšení efektivity při dalším využívání metodiky. Jedná se především o prostředky pro navázání spolupráce s rodiči a dále o zkoumání a hledání východisek ze současné situace, kdy personální obsazení poradny, redukováno z důvodu systémových změn, neumožňuje aplikaci metodiky ve dřívějším rozsahu.

I přes existující limity a průběžně vzniklé obtíže jsem přesvědčena, že pracoviště využívající nástroje vystavěné na základech dynamického přístupu přispívají k inspirativnímu a plodnému obohacení české pedagogicko psychologické diagnostiky i repertoáru intervenčních strategií z oblasti pedagogické psychologie.

Dynamické hodnocení (a související postupy, zejména program instrumentálního obohacení R. Feuersteina) se zdají nabízet odkrývání reálného potenciálu a rozšiřování hranic schopností mnoha jedinců. Při zaujetí těmito metodami a jejich možnostmi ovšem nesmíme ztrácet ze zřetele nutnou dávku strážlivé kritiky, nezbytné v činnosti teoretické i aplikační: „... věda není jen o

*shromažďování faktických znalostí. Zvláště když se musí spoléhat na nedokonalé (...) experimenty, vyžaduje věda vyhodnocení a interpretaci důkazů. Takové vyhodnocení vyžaduje posouzení a to, jak by měli kognitivní psychologové vědět, může být ovlivněno předem učiněným závěrem. (...) Znamená to, že bychom se měli tím více snažit, abychom rozlišili mezi fakty a názory (a nechtěli věřit, že mezi nimi neexistuje rozdíl) a že bychom měli zkoumat teorie jiných lidí a naše vlastní, abychom zjistili, jak dalece je podporují dostupné důkazy, že bychom měli pro jakýkoli závěr, který chceme učinit, svědomitě vyhodnocovat důkazy pro i proti. Jinými slovy: měli bychom zkoušet dělat dobrou vědu“ (Mackintosh, 2000, str. 366-367).*

## 9. Použitá literatura

- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 413 s. ISBN 80-7066-534-3.
- BARR, M. P. - SAMUELS, T. M. *Dynamic Assessment of Cognitive and Affective Factors Contributing to Learning Difficulties in Adults*. Professional Psychology: Research and Practice, 1988, vol. 19(1), s. 6-13
- DAY, J. D. - CORDÓN, L. A. *Static and Dynamic Measures of Ability: An Experimental Comparison*. Journal of Educational Psychology, 1993, vol. 85(1), s. 75 – 82
- DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 374 s. ISBN 80-246-0139-7.
- FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 255 s. ISBN 80-7178-367-6.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
- HINDLS, R. - HRONOVÁ, S. - SEGER, J. *Statistika pro ekonomy*. 4. vyd. Praha: Professional Publishing, 2003. 415 s. ISBN 80-86419-59-2.
- HRABAL, V. st. - HRABAL, V. ml. *Diagnostika. Pedagogicko psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2002. 199 s. ISBN 80-246-0319-5.
- JIRÁSEK, J. *Orientační test školní zralosti*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. - PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 455 s. ISBN 80-7178-585-7.
- KONDÁŠ, O. *Obrázkovo – slovníková skúška*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1972.
- KOZULIN, A. *Psychological Tools*. 1. vyd. London: Harvard University Press, 1998. 192 s. ISBN 978-0-674-72141-8.
- KUCHARSKÁ, A., CHALUPOVÁ, E. (eds.) *Specifické poruchy učení a chování: sborník 2005*. 1. vyd. Praha: IPPP ČR, 2005. 222 s. ISBN 80-8656-13-5.
- LANDOR, M. *An exploration of the perceived effects of giving verbal and video feedback to the child, following dynamic assessment*. [diplomová práce] Dundee: University of Dundee, 2006.
- LANGMEIER, J. - KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.

- LEBEER, J. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 262 s. ISBN 80-7367-103-4.
- MACKINTOSH, N., J. *IQ a intelligence*. 1. vyd. Praha: Grada, 2000. 400s. ISBN 80-7169-948-9.
- MÁJOVÁ, L. *Jak učit děti myslet*. Psychologie DNES, 2005, no. 6, s. 35 - 37.
- MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. 1. vyd. Praha: SPN, 1991. 335 s. ISBN 80-04-24526-9.
- MATĚJČEK, Z. - STRNADOVÁ, M. *Test obkreslování*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1974.
- MERTIN, V. - BIDLOVÁ, E. *Psychologická a pedagogická diagnostika v činnosti učitele*. Rodina a škola, 2005, no. 7, s. 14 – 17.
- MERTIN, V. - GILLERNOVÁ, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 230 s. ISBN 80-7178-799-X.
- MIKŠÍK, O. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 257 s. ISBN 80-246-0240-7.
- PEKAŘOVÁ, L. *Jak žít a nezbláznit se*. 1. vyd. Olomouc: Poznání, 2006. 200 s. ISBN 80-86606-49-X.
- PIAGET, J. *Psychologie intelligence*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. 164 s. ISBN 80-7178-309-9.
- POKORNÁ, V. (ed.) *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta, 2006. 388 s. ISBN 80-7290-258-X
- ŘÍČAN, P. - KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada, 1997. 450 s. ISBN 80-7169-512-2.
- STERNBERG R., GRIGORENKO E. *Dynamic Testing*. 1. vyd. New York: Cambridge University Press, 2002. 230 s. ISBN 978-0-521-77128-3.
- STRNADOVÁ, M. *Bender – gestalt test, Laurette Bender*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1974.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 791 s. ISBN 80-7178-545-8.
- SUZUKI, L. - ARONSON, J. *The Cultural Malleability of Intelligence and its Impact on the Racial/Ethnic Hierarchy*. Psychology, Public Policy, and Law, 2005, vol. 11(2), str. 320 – 327.

ŠEBOVÁ, A. *Screening konvenčních ukazatelů školní zralosti a připravenosti předškoláků v modřanských MŠ*. [závěrečná práce v Inovačním kursu školní psychologie] Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2004.

ŠULOVÁ, L. - ZAOUCHE – GAUDRON, CH.: *Předškolní dítě a jeho svět*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. 471 s. ISBN 80-246-0752-2.

TAYLOR, M. H. *Dynamic Assessment With Pre-school Children: Implementation Integrity and Perceptions by Various Stakeholders of Relative Usefulness*. Dundee: University of Dundee, 2000.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. 1. vyd. Praha SPN, 1971. 295 s.

WIEDL, K. - SCHÖTTKE, H. - CALERO, M.: *Dynamic Assessment of Cognitive Rehabilitation Potential in Schizophrenic Persons and in Elderly Persons With and Without Dementia*. European Journal of Psychological Assessment, 2001, vol. 17(2), str. 112 – 119.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7.

### **Další informační zdroje:**

*Dopis pracovníkům mateřských škol ze dne 28. 2. 2002*. Nepublikovaný materiál PPP v Modřanech.

*Noviny Prahy 12. Oficiální měsíčník městské části Praha 12*. březen 2005.

POKORNÁ, V. *Intervenční program instrumentálního obohacení (Instrumental Enrichment) Reuvena Feuersteina*. Interní materiál kurzu FIE – I, 2003.

### **Elektronické zdroje:**

CAN, H. a kol.: *Teachers, teaching and educational psychology*. Boğaziçi University, Istanbul 2002. Dostupné na URL: [http://www.udlap.mx/~tesis/lps/echeverri\\_f\\_s/bibliografia.pdf](http://www.udlap.mx/~tesis/lps/echeverri_f_s/bibliografia.pdf) (staženo 24. 10. 2005)

*Dynamic Assessment (stránky poskytující základní informace o dynamickém přístupu a související kontakty)* <http://www.dynamicassessment.com/> (staženo 24. 10. 2005)

*Dynamic Assessment of Young Children (stránky s komplexním přehledem o odborné činnosti D. Tzuriela)* <http://faculty.biu.ac.il/~tzuried/> (staženo 9.11.2006)

*MEMORY – Institute für prozessorientierte Lerntherapie und Diagnostik*  
<http://www.memory-aachen.de/downloads/memory-konzept-detail.pdf>  
(staženo 24. 10. 2005)

*Southeastern Center for the Enhancement of Learning*  
<http://www.scel.org/> (staženo 30. 7. 2007)

*The International Center for the Enhancement of Learning Potential*  
<http://www.icelp.org/> (staženo 30. 7. 2007)

25. International congress of applied psychology, Singapore 2002  
<http://www.iaapsy.org/25icap/> (staženo 9. 11. 2006)



## **Seznam příloh\***

Příloha č. 1: DYNAMICKO – DIAGNOSTICKÉ NÁSTROJE D. TZURIELA (ukázky)	1
Příloha č. 2: PROFIL PRVNÁČKA	3
Příloha č. 3: PORTFOLIO PŘEDŠKOLÁKA (ukázky)	6
Příloha č. 4: UVOZUJÍCÍ DOPIS PORTFOLIA PRO PRACOVNÍKY MATEŘSKÝCH ŠKOL	8
Příloha č. 5: SCREENING ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI	10
Příloha č. 6: VÝSLEDKY SCREENINGU – FORMULÁŘ PRO RODIČE	12
Příloha č. 7: VÝSLEDKY SCREENINGU – FORMULÁŘ PRO PRACOVNÍKY MŠ	13
Příloha č. 8: VÝSLEDKY SCREENINGOVÝCH VYŠETŘENÍ V ZAČÁTKU ŠKOLNÍHO ROKU	14
Příloha č. 9: VÝSLEDKY SCREENINGOVÝCH VYŠETŘENÍ NA KONCI ŠKOLNÍHO ROKU	14
Příloha č. 10: VÝSLEDKY SCREENINGOVÝCH VYŠETŘENÍ V ZAČÁTKU ŠKOLNÍHO ROKU (BEZ PROBANDŮ S OŠD V ROCE 2005/06 A 2006/07)	14
Příloha č. 11: NÁVRH LETÁKU PRO RODIČE	15

---

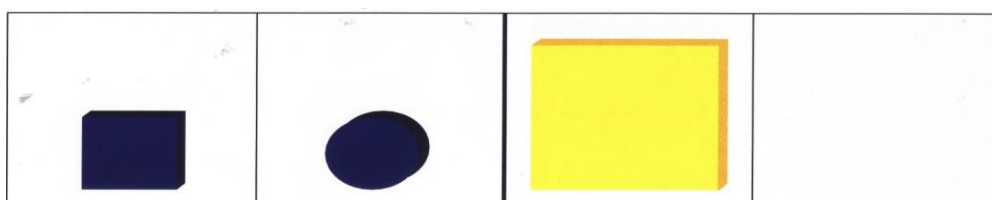
\* Materiály Pedagogicko psychologické poradny v Modřanech (příloha č. 2 – 7) zde byly uveřejněny se souhlasem vedoucí pracovnice zařízení.

## **Příloha č. 1: DYNAMICKO – DIAGNOSTICKÉ NÁSTROJE D. TZURIELA (ukázky)**

### **TEST MODIFIKOVATELNOSTI ANALOGICKÉHO MYŠLENÍ U DĚTÍ (CATM)**

Ke správnému řešení úloh lze dospět skrze pochopení principu vztahu mezi prvními dvěma obrazci a aplikací tohoto principu za účelem doplnění druhé, neúplné dvojice.

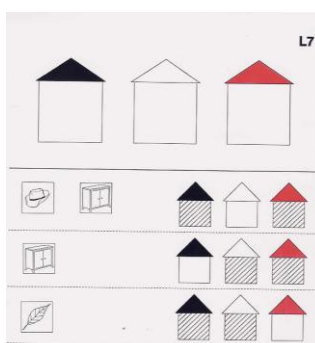
Např. ve zde zobrazené úloze označí examinátor modré kolečko za „kamaráda“ modrého čtverce a následně se táže na „kamaráda“ žlutého čtverce. Intervence může probíhat také formou systematické analýzy všech dimenzí úkolu (barva, tvar, velikost).



### **TEST MODIFIKOVATELNOSTI INFERENCE U DĚTÍ (CITM)**

Cílem prezentované úlohy je správné umístění tří obrázků (klobouk, pírkó a skříň) do domků s různě barevnými střechami.

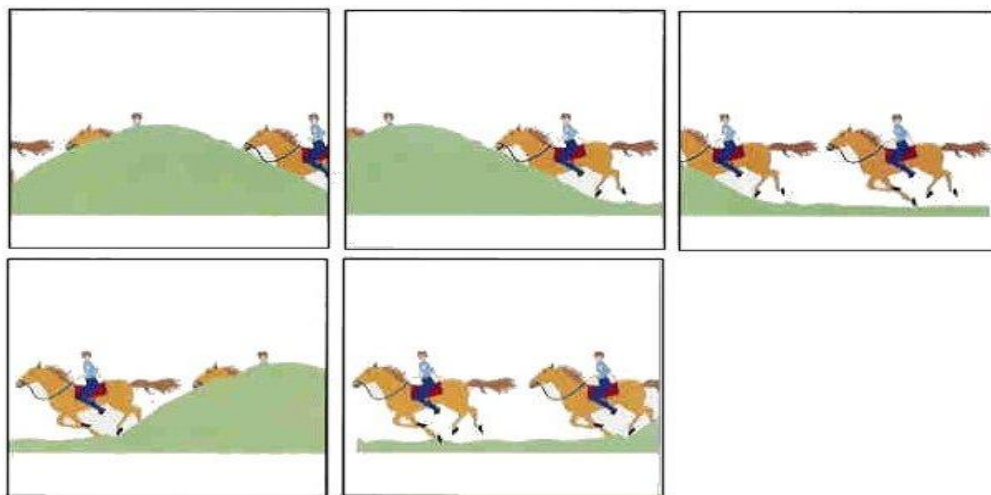
Klíčem jsou tři spodní řádky, poukazující na příslušnost obrázků do domků, jež mají v daném řádku vyšrafovanou „fasádu“ (např. z prvního řádku je zřejmé, že klobouk a skříň patří do domků s červenou a černou střechou; z této samotné informace ovšem nevyplývá, který z obrázků náleží do jakého domku).



(zmenšeno o 80%)

## TEST MODIFIKOVATELNOSTI SERIACE U DĚTÍ (CSTM)

Ve zde zobrazené úloze, zaměřené na chápání času a prostoru, je úkolem respondenta poskládat kartičky podle časového sledu dění – důležitým klíčem je umístění jezdců s koňmi vůči kopci.



## **Příloha č. 2: PROFIL PRVNÁČKA**

### **Shromážděné podklady od učitelek 1. tříd**

#### **Samostatnost - sebeobsluha**

- ☺ oblékání, zavazování tkaniček
- ☺ základní hygiena (mytí rukou, WC, smrkání)
- ☺ udržování pořádku - úklid pracovního místa,
- ☺ uložení věcí do tašky
- ☺ zásady stolování, jíst příborem

.

#### **Pracovní zralost**

- ☺ schopnost soustředit se na jednu činnost 15-20 min. (poslouchat čtený text, vyprávět, malovat si, hrát)
- ☺ vydržet u činnosti pod vedením učitele - rodiče, i když dítě už příliš nebaví
- ☺ dokončit započatou činnost
- ☺ vnímat a organizovat čas - rozlišit čas věnovaný plnění povinností (práci) a čas věnovaný zábavě a hrám

#### **Sociální zralost**

- ☺ umět pozdravit, poprosit, poděkovat, vykat dospělým
- ☺ respektovat ostatní, nechat je mluvit, neskákat jim do řeči,
- ☺ uposlechnout na první výzvu
- ☺ dovednost spolupracovat
- ☺ schopnost komunikace s dětmi, s dospělými

#### **Citová zralost**

- ☺ dostatečná sebedůvěra - jistota v tom, že je řada věcí, které dokáže
- ☺ umět přijmout hodnocení, vyrovnat se s případným drobným neúspěchem. např. při hrách (přiměřená reakce, spíše přemýšlet, proč neuspělo, pokusit se znovu, nevzdávat se)
- ☺ těšit se do školy - nebát se, kladné očekávání (rodiče by neměli rozhodně dítě školou strašit)

### **Zralost vnímání**

- ☺ schopnost rozlišení stejných, jiných obrázků - tvarů
- ☺ vyhledávání a práce s detaily v obrázku (vyprávění o obrázku, co se změnilo)
- ☺ rozlišit počáteční a koncovou hlásku slova
- ☺ umět slovo rozkládat na slabiky
- ☺ schopnost rytmyzace textů (říkadla, rozpočítadla, básničky, písničky)

### **Hrubá motorika**

- ☺ zvládat sed, dřep, klek
- ☺ udržení rovnováhy
- ☺ poskoky na 1 noze, ve dřepu, skok přes nízkou překážku
- ☺ kotoul vpřed
- ☺ chůze ve výponu, vzad, po laně na zemi
- ☺ běh na 20 metrů
- ☺ podávání, házení, chytání míče

### **Jemná motorika, grafomotorika**

- ☺ navlékání korálků,
- ☺ umět používat nůžky - pro leváky, je možné koupit speciálně upravené,
- ☺ modelování složitějších námětů,
- ☺ pracovat s lepidlem, papírem (skládanky),
- ☺ umět používat štětec a barvy,
- ☺ pečlivě vybarvovat
- ☺ správně držet tužku –  
ve správném místě,  
třemi prsty (ve špetce),  
opačný konec tužky ukazuje k rameni píšící ruky, uvolněné zápěstí



### **Oblast řeči**

- ☺ vyslovovat správně všechny hlásky, skupiny hlásek
- ☺ zahájit včas případnou logopedickou péči – informovat se nejpozději při pětileté prohlídce
- ☺ na otázku odpovídat celou větou

- ☺ umět vyprávět o tom, co vidělo, slyšelo, zažilo, popsat obrázek
- ☺ znát klasickou dětskou literaturu – pohádky o Budulínkovi, Červené Karkulce...

### **Orientace v prostoru a čase**

- ☺ nahoře, dole, vpředu, vzadu, vedle, nad, pod, uprostřed, levá, pravá (strana, ruka)
- ☺ schopnost sledovat prstem, očima řádek zleva doprava
- ☺ včera, dnes, zítra
- ☺ znát dobře své jméno, příjmení, bydliště

### **Matematické představy**

- ☺ pojmy první - poslední - prostřední, malý - velký, krátký - dlouhý, široký - úzký, více - méně, dohromady
- ☺ poznávat a pojmenovat základní geometrické tvary - kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník
- ☺ pojem množství do 5

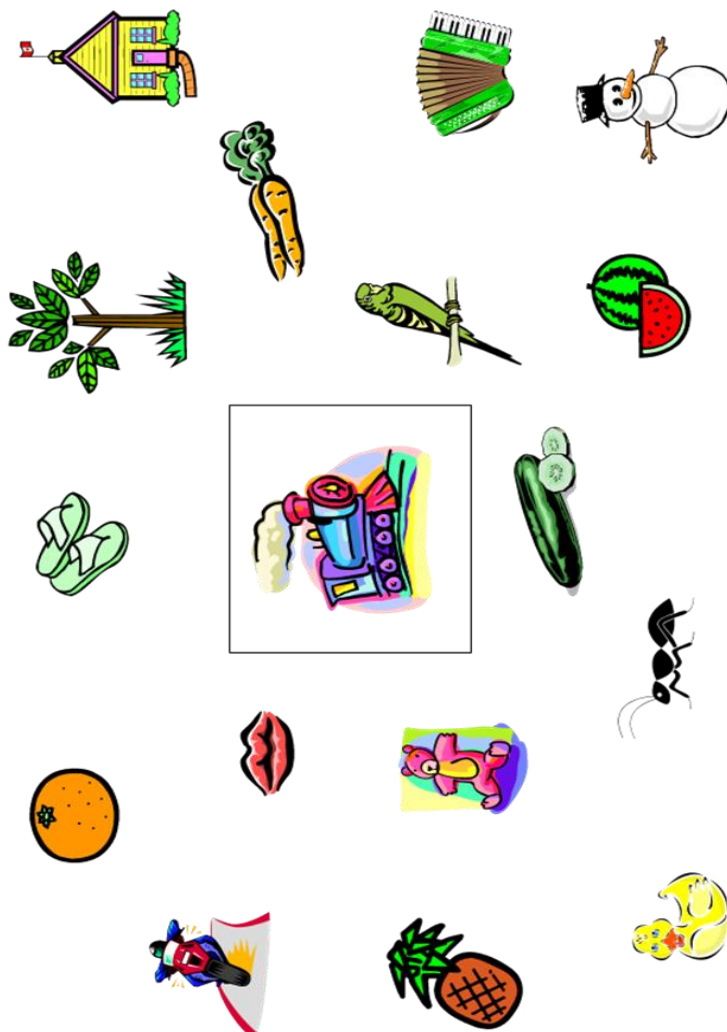
### **Specifické znalosti a dovednosti**

- ☺ znát barvy
- ☺ umět pojmenovat věci kolem sebe - květiny, stromy, zvířata, hudební nástroje
- ☺ umět začít zpívat stejně, ve stejném tempu
- ☺ při kreslení využít celou plochu papíru
- ☺ umět z paměti krátké básničky, říkadla, písničky

V rámci možností vyřešené závažné zdravotní problémy (nosní mandle).

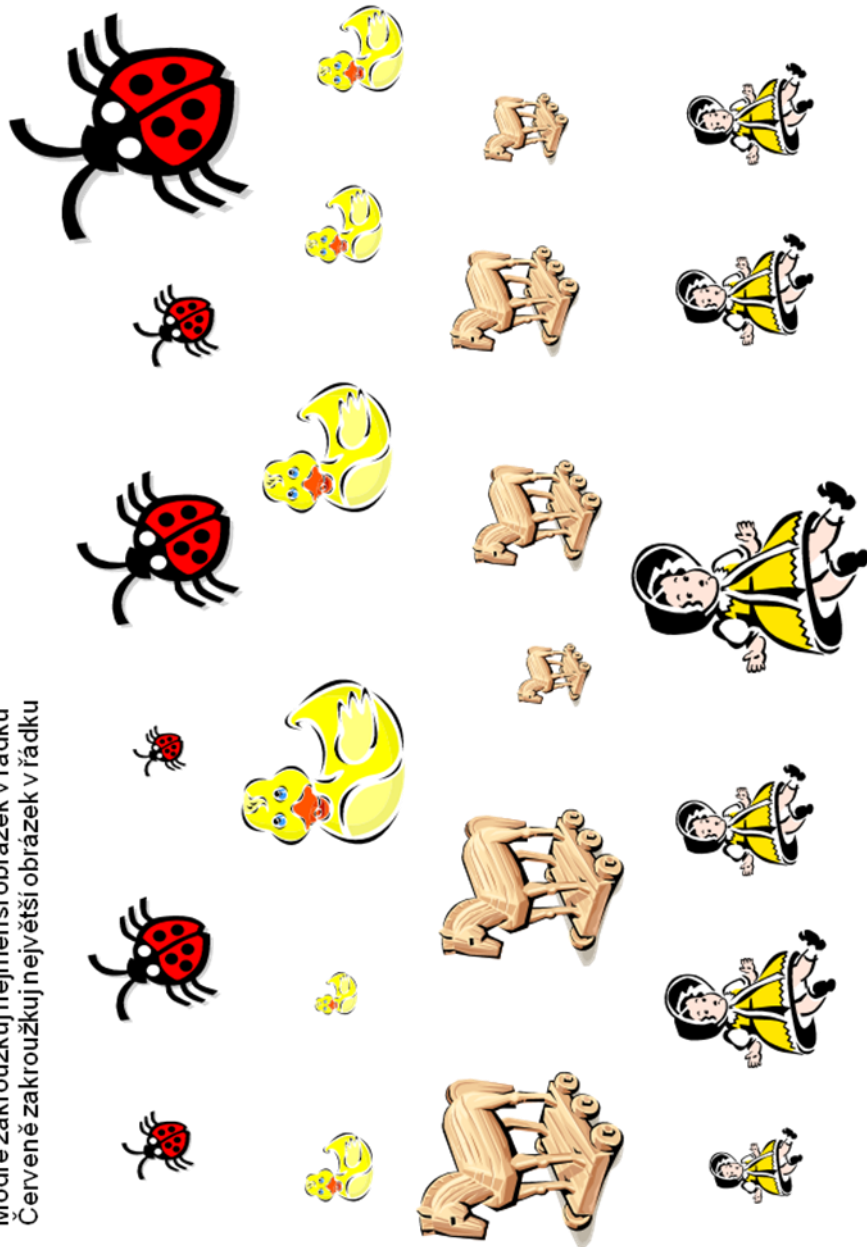
### Příloha č. 3: PORTFOLIO PŘEDŠKOLÁKA (ukázky)

Připoj k mašince všechny obrázky, v jejichž názvu slyšíš M Datum:



Datum:

Modře zakroužkuj nejmenší obrázek v řádku  
Červeně zakroužkuj největší obrázek v řádku





#### **Příloha č. 4: UVOZUJÍCÍ DOPIS PORTFOLIA PRO PRACOVNÍKY MATEŘSKÝCH ŠKOL**

Vážená paní ředitelko, paní učitelky,

na základě dlouhodobé spolupráce s vámi jsme dospěly k názoru, že v zájmu posílení aktivizace rodičů a zlepšení jejich informovanosti je třeba upravit způsob screeningu ukazatelů školní zralosti a připravenosti, který každoročně na modřanských školkách provádíme.

Způsob, kterým jsme dosud pracovaly, spočívá v jednorázovém sebrání dat a jejich jednorázové interpretaci rodičům. Zdá se nám to málo – někteří rodiče vůbec nepřijdou na konzultace, někteří pozapomenou získané informace, některým se zdají zkreslené a někteří při nejlepší vůli nevědí, co s nimi učinit. Myslíme, že tímto způsobem pomůžeme jen menší části rodičů v práci, jakou příprava předškoláčka může mnohdy vyžadovat.

Máme za to, že i vy nahlížíte problém stejně – jak často si postesknete, že právě větší úsilí rodičů či jen změna úhlu pohledu by mohly předškoláčkovi výrazně prospět.

Chceme vás požádat o spolupráci na vytvoření upravené verze screeningu. Bude spočívat ve vytvoření tzv. portfolio předškoláčka: každému dítěti na začátku předškolního roku budou založeny desky, do nichž se průběžně budou ukládat vybrané práce dítěte a informace o jeho aktuálních specifických schopnostech a dovednostech. Tato portfolio budou v pravidelných intervalech zapůjčována rodičům, aby oni i širší rodina měli možnost průběžně sledovat vývoj svého předškoláčka a porovnávat jeho výkony s požadavky kladenými na budoucího prvňáčka. „Profil prvňáčka“, obrázek správného úchopu tužky apod. budou součástí každého portfolio.

Rodiče takto nejen uvidí pokroky dítěte, ale budou si průběžně připomínat požadavky, jež škola na děti bude mít. Domníváme se, že toto umožní rodičům děti cíleně pozorovat a pomáhat jim.

Představujeme si, že vstupem do portfolio by byl náš klasický screening (bez Posuzovací škály) provedený v tutéž dobu jako vždy – počátkem října. Rodičům připravíme výsledky v písemné podobě.

S vaší invencí a zkušeností počítáme zejména v další fázi. Víme, že mnohé školky a paní učitelky si vedou „vlastní portfolio“ a běžně praktikují individuální

konzultace s rodiči. Prosíme vás tedy o vaše nápady, abyste spolu s námi vytvořily konečnou jednotnou podobu portfolia.

Za vhodný interval pro sledování a zaznamenání projevů dítěte považujeme jeden měsíc. V průběhu roku budou mít rodiče takto informace z portfolia k dispozici přibližně 10x. Jistě je to podnítí k nejrůznějším úvahám a budou se pravděpodobně dožadovat konzultací s vámi. Právě těmto setkáním rodičů s vámi přikládáme velký význam. Výběr „rizikových“ dětí proběhne v MŠ nad portfolii ve spolupráci MŠ a poradny. Následně proběhnou konzultace s rodiči dětí s největším počtem rizikových oblastí, a to v době před zápisem do ZŠ. I ostatní rodiče budou mít samozřejmě možnost s námi konzultovat. Na závěr školního roku proběhne zhodnocení práce dítěte.

Zveme vás na pracovní setkání nad konečnou verzí portfolia, které se bude konat ve **čtvrtek 3. 6. 2004 v 9,00.**

## Příloha č. 5: SCREENING ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI

1.

Tady je kolečko, křížek, čtvereček. Kresli je také, až na konec řádku.

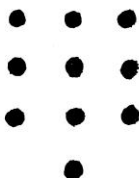


A teď tyhle obrázky.











*Lev pa li.*

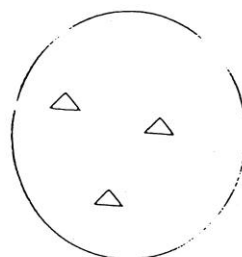
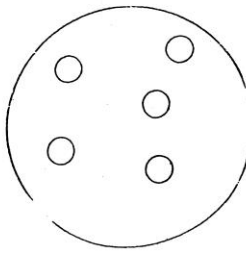
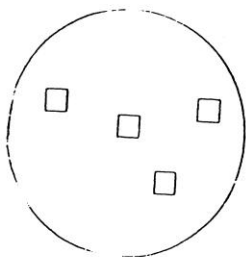
Tady jsou takové puntíky. Žkus to tadyhle vedle nakreslit zrovna tak.



3. Tu sú také bodky. Skús to tu vedľa nakresliť takisto.

2.

- a/ Ukaž  a řekni kolik jich je  
b/ a teď spočítej   
c/ Čeho je víc  nebo   
d/ Čeho je méně  nebo   
e/ Kolik je dohromady  a 

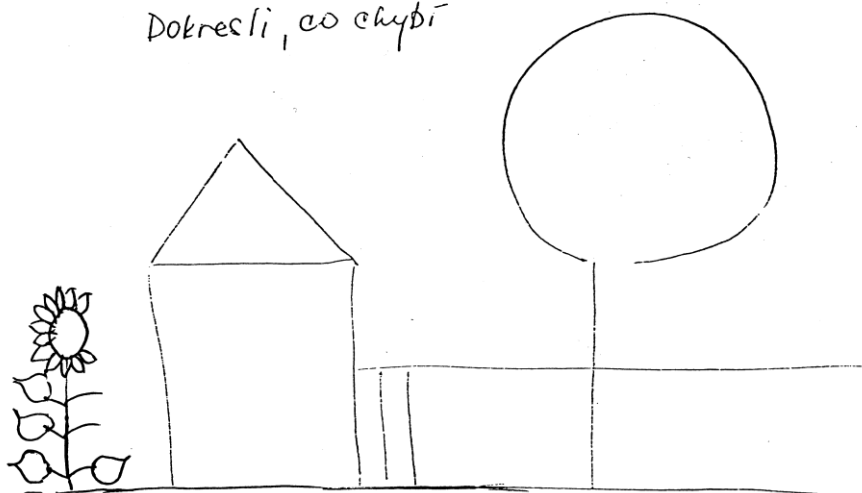


6. Opakuj po mně :

Obilí, vlak, někdo, věta, sysel, zajíc, žížala, šiška,  
česnek, sestřičce, dříví, kouř, trnka, Petr, Rumcajs.

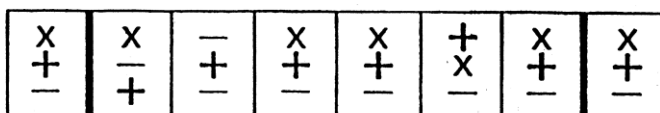
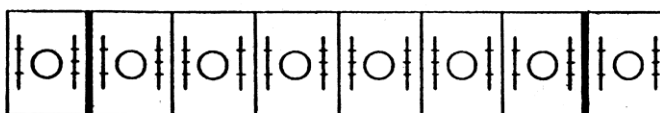
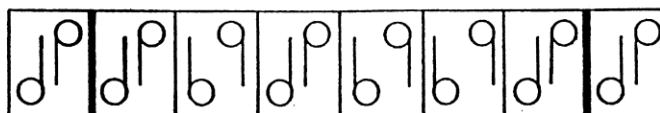
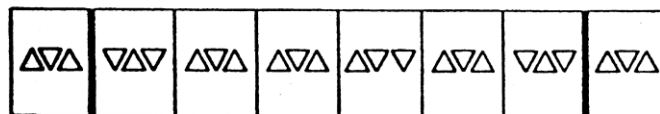
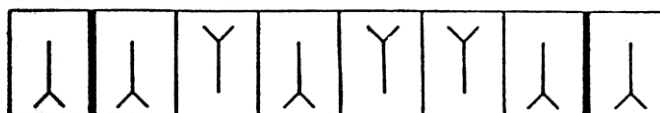
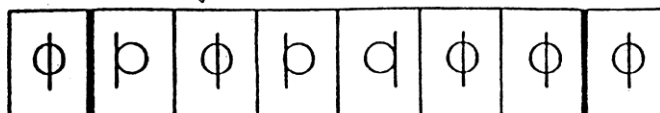
3)

Dokresli, čo chýbi



4)

Zálohik - diferencieácie



L, ve slove  
G led  
E myš  
K oko  
T sen  
N len  
P hop

Slyš T ve slove tank  
O noc  
D strop  
I med  
L súl  
M noc  
D host  
U nůž

5)

**Příloha č. 6: VÝSLEDKY SCREENINGU – FORMULÁŘ PRO RODIČE**

**VÝSLEDKY SCREENINGOVÉHO VYŠETŘENÍ**

Jméno a příjmení dítěte	Datum

	screening neodhalil u dítěte aktuální oslabení ve sledovaných oblastech		
	dítě má oslabenou oblast	částečně	výrazně
	sluchové vnímání		
	zrakové vnímání		
	grafomotoriky		
	řečovou (artikulace)		
	matematických představ		
	pracovní zralost		
	emoční zralost		
	sociální zralost		

**DOPORUČUJEME:**

- ☐ cvičit oslabenou oblast dle doporučení MŠ
- ☐ konzultaci s psychologem v MŠ v dohodnutém termínu
- ☐ hlubší vyšetření školní zralosti v PPP
- ☐ kontaktovat odborné pracoviště  
..... (pokud jste tak již neučinili)

razítko

podpis

## VÝSLEDKY SCREENINGOVÉHO VÝŠETŘENÍ

	Vyšetřil:
	Datum:
Mateřská škola:	
Šk.r. : 2004/2005	

[illegible]

Vysvětlivky k doporučení: CviČIT - cvičit oslabenou oblast, KONZ - konzultace s psychologem, PPP - vyšetření v PPP kontaktovat jiné odborné pracoviště - uvádíme zkratku názvu např. LOGO, ORL, OČNÍ, PEDIATR...

**Příloha č. 8: VÝSLEDKY SCREENINGOVÝCH VYŠETŘENÍ V ZAČÁTKU  
ŠKOLNÍHO ROKU**

Skupina		Dílčí vyšetření								Celek
		Tvary	Písmo	Puntíky	Mat. předst.	Zrak. vním.	Zrak. dif.	Sluch. analýza	Řeč	
Experiment.	<i>n</i>	19	19	19	19	19	20	19	19	20
	<i>Medián</i>	8	8,5	9,5	4	6	29	0	10	73,5
	<i>Arit. prům.</i>	7,11	7,74	8,68	3,63	5,37	27,3	5,05	9,42	71,95
	<i>Sm. odch.</i>	3,11	3,63	3,45	0,57	1,77	2,68	6,14	4,56	19,71
Kontrol.	<i>n</i>	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	<i>Medián</i>	8	7,5	10	3,75	4	26	0	9,5	71,75
	<i>Arit. prům.</i>	7,55	7,1	8,48	3,53	4,1	25,05	5,15	9,8	70,75
	<i>Sm. odch.</i>	3,27	3,56	3,8	0,55	1,55	4,43	6	2,57	16,27

**Příloha č. 9: VÝSLEDKY SCREENINGOVÝCH VYŠETŘENÍ NA KONCI  
ŠKOLNÍHO ROKU**

Skupina		Dílčí vyšetření								Celek
		Tvary	Písmo	Puntíky	Mat. předst.	Zrak. vním.	Zrak. dif.	Sluch. analýza	Řeč	
Experiment.	<i>n</i>	20	20	20	19	20	20	20	19	20
	<i>Medián</i>	8	12	10,5	4	6,5	30	13	14	96,75
	<i>Arit. prům.</i>	7,85	11,2	10,6	3,95	6,3	29,2	13,1	13,16	94,5
	<i>Sm. odch.</i>	2,06	2,44	1,01	0,23	0,86	1,24	1,52	1,83	7,74
Kontrol.	<i>n</i>	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	<i>Medián</i>	8	10	11	4	5,5	28	11	11,5	83,5
	<i>Arit. prům.</i>	8,15	10	9,95	3,95	5,25	26,8	8,3	11,85	84,25
	<i>Sm. odch.</i>	2,8	1,59	2,86	0,22	1,62	3,68	5,92	2,81	9,71

**Příloha č. 10: VÝSLEDKY SCREENINGOVÝCH VYŠETŘENÍ V ZAČÁTKU  
ŠKOLNÍHO ROKU (BEZ PROBANDŮ S OŠD V ROCE 2005/06 A 2006/07)**

Skupina		Dílčí vyšetření								Celek
		Tvary	Písmo	Puntíky	Mat. předst.	Zrak. vním.	Zrak. dif.	Sluch. analýza	Řeč	
Experiment.	<i>n</i>	12	12	12	12	12	13	12	12	12
	<i>Medián</i>	8,5	8,75	10,5	4	6	29	11	11	84,25
	<i>Arit. prům.</i>	7,75	8,04	10	3,75	5,5	27,92	8	10,42	81,29
	<i>Sm. odch.</i>	2,73	3,73	2,15	0,45	1,62	2,56	6	4,72	16,59
Kontrol.	<i>n</i>	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	<i>Medián</i>	8	8	10,5	4	4	26	10	10	75,5
	<i>Arit. prům.</i>	8,46	8,19	9,73	3,73	4	26,46	6,38	10,23	77,19
	<i>Sm. odch.</i>	2,73	0,45	2,44	2,87	1,72	0,40	1,63	2,71	4,92

## Příloha č. 11: NÁVRH LETÁKU PRO RODIČE

### Portfolio předškoláka

*Přemýšlíte, jak Vaše dítě zvládne nástup do školy?*

*Chcete mu s tím pomoci?*

*Zvažujete, zda už je pro školu připravené?*

*Pak prosím věnujte pozornost následujícím řádkům.*

*Co je Portfolio předškoláka?*

Sešit, do kterého během roku vkládáme **práce z předškolní přípravy**.

*K čemu slouží?*

Kromě prací Vašeho dítěte zde naleznete **seznam dovedností**, které paní učitelky očekávají od nastupujících prvňáčků. Sami tak **rozpoznáte, co už Váš předškolák zvládl a kde je ještě třeba „zpracovat“**.

*Proč si mám Portfolio ve školce půjčovat?*

Ačkoli značná část předškolní přípravy probíhá ve školce, jste to právě vy rodiče, kdo zná své dítě nejlépe a může tak podat pomocnou ruku, která **usnadní** (mnohdy nelehký) **začátek školní docházky**.

*Jak můžu dítěti pomoci úspěšně zvládnout nástup do školy?*

Portfolio máte k **dispozici ve školce**, rovněž si jej můžete zapůjčit **domů** (pak ale prosím nezapomeňte na **včasné vrácení**).

Pokud budete do portfolia **často nahlížet**, získáte přehled o **silných stránkách** Vašeho dítěte, ale také o tom, **jak podpořit rozvoj** těch slabších – **doma** můžete s dítětem **procvičovat úlohy, které se v portfoliu nedařily**.

Při domácí přípravě nezapomínejte na **pochvalu a povzbuzení** – jsou důležitým „motorem“ dobrého výkonu.